



الكتاب الأول

سيكولوجية المعلم المتعلم

مفاهيم - نظريات - تطبيقات

الدكتور

الفرحاني السيد محمود

المركز القومي للإمتحانات والتفوييم التربوي



سلسلة غير دورية

سلسلة غير دورية

سلسلة " إشرافات تربوية "
الكتاب الأول



المركز العربي للتعليم والتنمية

سيكولوجية العجز المتعلم

مفاهيم – نظريات – تطبيقات

الدكتور

الفرحاتي السيد محمود

المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

٢٠٠٥



الإشراف العام
الأستاذ الدكتور / ضياء الدين زاهر

"إشراقات تربوية" هي سلسلة بحوث ودراسات علمية مُحكمة تصدر عن المركز العربى للتعليم والتنمية، وتمثل إضاءات جديدة فى العلم التربوى الاجتماعى الحديث وتهدف إلى تأسيس خطاب جديد لثقافة تربوية جديدة تتسم فى آن واحد بأنها نبت ثقافى عربى أصيل تعاونت فى ريه وأحضانه عقول شباب الباحثين العرب فى سائر المجالات التربوية. وهى تسعى بالتالى إلى توثيق الصلات العلمية والفكرية بين جميع الباحثين والمعنيين بالعمل التربوى ومفهومه الواسع.

وتتولى رسم المسارات الاستراتيجية العامة لهذه السلسلة هيئة تحرير رفيعة المستوى تضم نخبة متميزة من رواد الفكر فى التخصصات العلمية كافة، ذات العلاقة الوثقى بالتربية فى إطارها العام.

هيئة التحرير *

أ.د. أحمد زايد	أ.د. إميل فهمى شنودة
أ.د. حامد عمار	أ.د. حسنين الكامل
أ.د. حسنين ربيع	أ.د. رأفت رضوان
أ.د. محمد محمد الهادى	أ.د. عزت عبد الموجود

إهداء

إلى خمسة أثروا في حياتي

١- الأستاذ الدكتور / عبد السلام عبد القادر عبد الغفار

٢- الأستاذ الدكتور / ممدوح عبد المنعم الكفاني

٣- الأستاذ الدكتور / شاكر عطية قنديل

٤- الأستاذ الدكتور / فؤاد حامد الموافي

٥- الأستاذ الدكتور / سيلجمان مارتن

وأخيرا إلى ابني / صلاح الفرحاتي

بسم الله الرحمن الرحيم

تصدير د. ضياء الدين زاهر

امتدادا للدور التنويري للمركز العربي للتعليم والتنمية ، واستمراراً للسلسلة العلمية التي يصدرها المركز بالتعاون مع الناشر نتقدم بهذه السلسلة الوليدة "إشراقات تربوية" - والتي تسعى في أهدافها الإستراتيجية - إلى تحقيق تنمية وعي سائر المهتمين بالتعليم بضرورة إحداث التغييرات الجذرية التي تفرضها المستجدات والتحديات - الداخلية والخارجية - على مستقبل التعليم في الأمة العربية، سواء في: أهداف التعليم وسياساته، وهياكله، وإدارته، وتخطيطه وتمويله، واقتصادياته، ومناهج واستراتيجيات التعلم والتعليم والتدريس - عامة كانت أو خاصة - وإعداد المعلمين، والصحة النفسية لطلابه، ومعلميه، وإداريه عامة، وتقويم العائد في كل منها بطريقة منتجة.

كما أن المعالجة المتوازنة الإجرائية لموضوعات السلسلة (التربوية والسيكولوجية والاجتماعية والفلسفية)، وما تتسم به من موضوعية في تناول، تعاون، بدرجة كبيرة، في سد الفجوة بين التنظير التربوي والممارسات التعليمية في المجالات المختلفة؛ بصورة تكفل - في آن واحد - صيانة الهوية الثقافية للأمة، وتنمي في أبنائها - أفراداً وجماعة ومجتمعات - الفعالية العقلية، والكفاءة الاجتماعية، وتوظيف التقنيات العلمية والاجتماعية الحديثة في زيادة الإنتاج وتجويده في مواقع الحياة كافة.

ولا تقتصر أهداف هذه السلسلة عند ذلك فقط، بل أنها تسعى جاهدة لاقتراح نماذج فكرية لتحديث الوقائع الراهنة في مجالات التعليم، يقترن كل منها بمتضمناته التربوية وتطبيقاته التعليمية ويراعي في تصميمها وصياغتها يسر قراءتها، واستيعابها من لدن أكثر الفئات المهنية بالتعليم: صانعوا القرار التعليمي - المعلمون والموجهون - الطلاب - أرباب الأسر - أجهزة الإعلام، ومؤسسات المجتمع المدني.

وميزة كتب هذه السلسلة كونها تنصب على موضوع محوري واحد، تتم معالجته من خلال شبكة من العلوم والمعارف والمعلومات البيئية التي ترفد الفكر التربوي والممارسات التعليمية والتعلمية (علوم اللغة، الانثربولوجيا التربوية، علم

النفس المعرفى اجتماعيات التربية، مستقبلات التربية واقتصادياتها ونحوها). لذا، يطيب لهيئة تحرير السلسلة أن تدعو من لديهم القدرة والإرادة إلى الإسهام فى إصدار هذه الكتيبات فى سائر البلاد العربية أن يتفضلوا بموافاتنا بمقترحاتهم.

وفى هذا الصدد فإننا نتقدم بكل اعتزاز بتقديم الكتاب الأول فى هذه السلسلة، وهذا الكتاب يناقش بطريقة غير مسبقة مفهوم "العجز المتعلم"، ويعالج بداياته التاريخية فى نشأته الأولى؛ سعياً نحو تحديد إجرائي للمفهوم، ومكوناته، وسياقاته المتعددة، ودواعي دراسته، وهذا ما يشغله الفصل الأول من الكتاب.

فى حين يتناول الفصل الثانى من الكتاب استعراض واف لكافة التجارب والدراسات التى أجريت فى ميادين علم النفس المختلفة بخصوص هذا المفهوم.

أما الفصل الثالث فيعالج مفهوم "العجز المتعلم" فى ضوء مفهوم أساليب عزو النجاح والفشل" فى التهيو لاكتساب سلوكيات العجز المتعلم بالإضافة إلى دور هذه الأساليب فى التحصين ضد سلوكيات العجز المتعلم.

بينما يعالج الفصل الرابع ظاهرة "الاكتئاب" كظاهرة مفسرة للعجز المتعلم. وينتهى الكتاب بمناقشة مستفيضة لعلاقة العجز المتعلم بالصحة البدنية، وهذا موضوع الفصل الخامس من الكتاب.

ونأمل فى أن يستفيد من إمكانات هذا الكتاب غير المسبوق فى العربية العديد من المعلمين وأولياء الأمور وصناع القرارات التعليمية والتربوية، خاصة وأن مؤلفه من شباب الباحثين الجادين والتمكنين من مهارات البحث العلمى ولديه إمكانات وطاقات بحثية متميزة عبرت عن نفسها فى المزيد من الدراسات والكتابات فى مجالات علم النفس الإيجابى وعلم النفس المعرفى، والقياس والتقويم.

مقدمة

الحمد لله وحده ، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده ، . . أما بعد . .

تخيل أنك على متن باخرة بالمحيط الأطلنطي ، واصطدمت تلك الباخرة بجبل ثلجي ، وبدأت في الغرق ، ولا يوجد قوارب نجاة كافية لكل فرد على الباخرة ، وكذلك هناك القليل من أصدره النجاة وهي ثوب من الفلين للوقاية من الغرق ، بمجرد حدوث ذلك ، فسوف تجد نفسك مجبراً على القفز في المياه المتلجة ، وتعرف أنك لن تجد ما يساعدك ، وتعرف أنك سوف تحيا لدقائق معدودة ، بعدها ستفارق الحياة غرقاً ، ولا يوجد أي شيء تستطيع عمله حتى ولو مجرد تغيير بسيط لهذا الموقف ، وهذا ما تعنى به كلمه العجز ،

فالعجز هو ايقين الشخص بأن أفعاله ليس لها تأثير إيجابي على النتائج ، ومع ذلك فإنه من المهم أن نميز بين العجز الحقيقي Actual Helplessness ، ومجرد الشعور بالعجز Sense Of Helplessness ، فالأول : حقيقي Real ، والثاني تصوري ، إدراكي . حيث يتصور الفرد بأنه عاجز . في حين أنه ليس عاجزاً في حقيقة الأمر . كما ان الأول موضوعي Objective والثاني ذاتي Subjective

ونادراً ما نجد في الحياة فرداً عاجزاً مثل الموقف الكارثي السابق وهو حالة الباخرة الغارقة ، إلا أن العديد من الأفراد يكتسبون استجابة العجز في حياتهم العادية ، مثلهم مثل ضحايا الباخرة الغارقة ، كما أن استجابة العجز ليست عرض لمرض عقلي معين ، ولكنها عرض لعملية عامة تؤدي إلى العديد من الأعراض المختلفة مثل ، الاكتئاب ، إدراك الفشل ، نقص التوكيدية ، حتى المرض العضوي ، بالإضافة إلى بعض الأعراض الأخرى من قبيل :

- إدراك الفرد أن حياته وما بها من أحداث ومواقف تكون خارج نطاق سيطرته
- إدراك الفرد أنه لا يستطيع التحكم في قدره ومصيره ، وعجز الفرد في المبادأة في وضع خطة ، ووضع هدف ، وأحياناً يشعر بنوبات اكتئاب وقلق.
- النظرة التشاؤمية للحياة .
- السلبية ، والكسل ، وفتور الهمة عندما يواجه مواقف بها قدر من التحدي

• الشعور بأن الآخرين، والمواقف، والظروف - ليست قراراته، وأفعاله - هي التي تتحكم في مصير حياته ، وتوجيه أهدافه، وفي هذا الشأن فإن مجال العجز المتعلم يعد مجالاً خصباً للبحث والنقاش النظري، ونشرت المئات من المقالات عن هذه الظاهرة، ومدى استخدامها في تفسير العديد من الظواهر، وانتشارها بين الثقافات. واستخدامها لمفاهيم التعلم، مثل المثير والاستجابة، واستخدامها للكائنات الحية دون البشر في استخلاص القوانين والمبادئ الخاصة بتفسير العجز المتعلم، ثم تطبيقها على الإنسان، ودخولها مجالات هامة مثل المجال السياسي والتعليمي والمهني، ومجال التربية الخاصة. و يقدم الكتاب الحالي هذه الظاهرة في ضوء النظريات المفسرة له وهي باختصار .

١ - التعريف بمفهوم وتطور العجز المتعلم

٢ - نظريات العزو كنظريات مفسرة للعجز المتعلم

٣ - توجهات الأهداف كنظرية مفسرة للعجز المتعلم

٤ - العجز المتعلم كمفهوم مفسر لسوء الصحة البدنية

ويعتبر هذا الكتاب محاولة متواضعة من الباحث لتقديم مفهوم جديد على الساحة العربية ، ويعد نواة لكتابين قادمين - إن شاء الله - الأول " دور حول العجز المتعلم وبعض القضايا التربوية والاجتماعية . والثاني يدور حول العجز المتعلم من منظور المواجهة ، واعترف بأن ما قدمته لا يعدوا كونه جهدا بشريا متواضعا ، ومحاولة أولية يمكن أن تتبعها محاولات أخرى - إن شاء الله - وأتمنى أن تكون محاولاتي القادمة أكثر اتساعا وعمقا .

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل . وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

د/ الفرحاتي السيد محمود الفرحاتي

المنصورة في ١٢ / ١١ / ٢٠٠٤

محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول : مفهوم العجز المتعلم	١١ — ٤٩
• مقدمة	١٢
• مفهوم العجز المتعلم	٢١
• العجز المتعلم والأزمات الاجتماعية والأكاديمية	٢٩
• مكونات العجز المتعلم	٣٢
• خصائص الأفراد ذوي العجز المتعلم	٣٩
• التجارب الأولى للعجز على الإنسان	٤٢
• إدراك العجز المتعلم	٤٨
الفصل الثاني : تطور ظاهرة العجز المتعلم	٥١ — ٩٣
• تطور ظاهرة العجز المتعلم	٥٢
• الموت بسبب العجز لدى الحيوانات	٨٧
• الموت بسبب العجز عند البشر	٨٠
• القدرة على التحكم والفشل	٨٦
الفصل الثالث : نظريات العزو والعجز المتعلم	٩٤ — ١٤٨
• مقدمة	٩٧
• النموذج المعدل للعجز المتعلم	٩٩
• نموذج العجز المتعلم لميلر ونورمان	١١٧
• النموذج المعدل للعجز المتعلم لروث	١٢٦
• نموذج هيدر والعجز المتعلم	١٣٦

١٣٨	• نموذج كيلى والعجز المتعلم
١٤٦	• نظرية التكيف المعرفي و العجز المتعلم
١٥٠ - ٢٠٦	الفصل الرابع: العجز المتعلم والاكتئاب
١٥١	• مقدمة
١٥٥	• تطور الاكتئاب
١٥٦	• أعراض الاكتئاب
١٧٣	• العجز المتعلم
١٨٣	• التحكم المدرك و العجز المتعلم
١٩١	• نظرية اكتئاب اليأس
١٩٩	• الوقاية من العجز في ضوء تفسير الاكتئاب
٢٠٧ - ٢٤٦	الفصل الخامس: العجز المتعلم والصحة البدنية
٢٠٨	• مشكلة العقل والجسد
٢٠٨	• العوامل المهيأة للمرض
٢١٠	• التشاؤم والصحة العظيمة والسرطان
٢١٧	• الشفاء من النوبات القلبية
٢٢٢	• كفاءة الجهاز المناعي
٢٢٣	• العجز المتعلم وبعض المتغيرات المرتبطة بالصحة
٢٢٨	• التفاؤل غير الواقعي
٢٣٤	• التفاؤل والصحة البدنية الجيدة
٢٣٩	• العلاقات الاجتماعية والصحة البدنية

الفصل الأول

مفهوم العجز المتعلم

﴿ الفصل الأول ﴾

مفهوم العجز المتعلم learned Helplessness (١)

منذ أربعين سنة مضت حدثت تغيرات هائلة في تفسير العلوم الاجتماعية للسلوك حيث كان يفترض في ذلك الوقت أن الناس محصلة البيئة التي يعيشون فيها، وبات التفكير السائد أن التصرف الإنساني للناس ه و نتيجة لما تدفعهم إليه دوافعهم الداخلية أو تجذبهم إليه الأحداث الخارجية ، وبالرغم من أن تفاصيل الدفع والجذب كانت تعتمد على النظرية الخاصة بها، إلا أن جميع النظريات أقرت بهذا الافتراض وهو تأثر الناس جميعاً بالدوافع الداخلية والأحداث الخارجية من حيث ما يدفعهم وما يجذبهم

على سبيل المثال اعتقد تلاميذ فرويد Freud أن الصراعات التي لم يتم حلها في مرحلة الطفولة هي أساس سلوك الراشدين ، وأن الاكتئاب قد يكون عبارة عن نتاج صراعات الطفولة التي تظل دون حل ، كذلك أكد تلاميذ عالم النفس السلوكي الشهير سكينر skinner بأن السلوك لا يتكرر إلا إذا تم تعزيزه من الخارج ، وبالنسبة لعلماء الأعراق البشرية (الانثولوجيا) فإنهم يرون أن السلوك ينتج عن أنماط سلوكية ثابتة تحددها الجينات . أما علماء السلوكيين التابعين لكلارك هل ، فإنهم يرون بأن ما يدفعنا إلى السلوك هو الحاجة إلى تقليل دور الدوافع لإشباع الاحتياجات البيولوجية : (Seligman , 1998)

(4) . ويمكن توضيح بعض هذه التفسيرات :

✻ يبدأ ويستمر الكائن الحي في إصدار الاستجابات التي تتبعها تعزيزات معينة مثل حدوث الأحداث الإيجابية ، أو توقف الأحداث السلبية .

(١) إن الرجل الذي عقد النية على الفوز ... لا ينطق بكلمة العجز .

• سأل الممكن المستحيل : أين تقيم ؟ فأجاب في أحلام العاجز .

• إذا أردت أن تنجح في الحياة .. فأغض عينيك عن عجزك .

• إن النجاح لا يتطلب عزرا . والفشل لا يترك أي مبررات .

✻ يبدأ ويستمر نشاط الكائن الحي عندما تكون دوافعه البيولوجية غير مشبعة ، ويتكرر هذا النشاط حتى يتم إشباع دوافعه البيولوجية .

✻ قد ينتج سلوك الراشد من عدم حلول المشاكل الجنسية والصراعات العدوانية في الطفولة .

✻ قد يؤدي إحباط الكائن الحي إلى العدوان .

وتعتبر النظريات العلمية منذ عام ١٩٢٠ حتى عام ١٩٦٥ مسألة ذات اتجاهين: اتجاه مؤيد واتجاه معارض ، حيث تركز هذه النظريات النفسية - غالباً - على المحددات الخارجية لأفعالنا واستجاباتنا وترفض الآراء الفردية والإدراك المعرفي والتعليلات التقييمية لأفعالنا وسلوكياتنا ، وأن المفهوم المفضل للأجيال السابقة هو المثبرات (Peterson , Maier , Seligman , 1995) .

لماذا تنتقل الأجرام السماوية ؟ لفت هذا السؤال انتباه الفيزيقيين منذ أرسطو إلى جاليليو ، حيث اعتقد أرسطو أن الوضع الطبيعي للأجسام هو السكون ، وأن هناك عامل خارجي يحرك هذه الأجسام ، وعلى العكس وضع جاليليو فرضاً أساسياً ومفيداً وهو أن الوضع الطبيعي للأجسام هو الحركة ، وأنهم دائماً يتحركون ، وتتباطأ حركتهم أو تعاق في حالة وجود بعض القوى الخارجية مثل الاحتكاك ، وهذا ما تؤكد به بعض نظريات التعلم عن سبب قيام الكائنات الحية ببعض الاستجابات الإرادية . حيث يقول الفرض الجاليلي بأن الكائنات تقوم دائماً ببعض الاستجابات الإرادية ، فالحيوان السلبي يبقى سلبياً باختياره ، حيث إنه اختار هذا ، أو تم تدعيم سلبيته ، وأن الحيوان الذي يتوقع أن الاستجابة صعبة المنال يصبح سلبياً لأن السلبية أفضل من بذل الجهد ، وقد يكون سبباً منطقياً لتقليل بذل الجهد (Seligman , 1975 : 68) ويتفق سيلجمان مع أرسطو في أن الاستجابة الإرادية تتطلب وجود دافع ، وفي غياب هذا الدافع لا تحدث الاستجابة الإرادية . وقد يكون الأشخاص على أحد أمرين : أولها أن يقوموا باستجابات إرادية ، والثانية : ألا يفعلوا أي شيء على الإطلاق ، ولحدوث الاستجابة الإرادية لا بد من وجود دافع على صورة توقع بأن الاستجابة قد تكون فعالة ، وفي غياب مثل هذا التوقع - عندما يدرك الكائن الحي أن الاستجابة صعبة - فإن الاستجابة لن تحدث (Seligman , 1975 : 70)

ومن المعروف أن الأنظار خلال تلك الفترة كانت تتجه إلى علم النفس الأمريكي حيث ظهرت كثير من الأبحاث والدراسات التي قامت على ثلاث نظريات سادت في ذلك الوقت هي نظرية الاقتران لجاثري Guthrie ونظرية الأثر لثورنديك Thorndike ونظرية التوقع لتولمان Tolman وجميعها تتبع المدرسة السلوكية ، وتأثر كثير من الباحثين بالآراء والنتائج التي خرجت بها هذه النظريات الثلاثة ، كما أنها أثارت كثيراً من المشكلات التي تبنت عناصرها بعض النظريات التالية ، والتي كانت في ذاتها امتداداً طبيعياً لهذه النظريات الثلاث (طلعت منصور وآخرون ، ١٩٨٦ : ٢٤٩) وتقوم المدرسة السلوكية بنظرياتها على الارتباط بين المثير والاستجابة ، وتتنظر إلى السلوك على أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات أبسط منها ، وهذه الوحدات هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة ، والعلاقة بين الاستجابة ومثيراتها هي علاقة موروثية سابقة على الخبرة والتعلم ، وانتشرت آراء تؤكد أن الناس لم يخلقوا إلا ليقلدوا بعضهم بعضاً تقليد القردة ، فيحولوا بين الفرد وبين الخلق والإبداع ، وبين النمو والتطور ، وكأن تجارب البشرية وما فيها من تنوع لا تهديهم إلى ما في طرائق الحياة من تمايز ، وعلى كل فرد أن يختار لحياته ما يرضيه وما يراه متفقاً مع خصاله وسجاياه مهتدياً بما كان من تجارب الآخرين وطالما نزع الإنسان إلى التقليد والمحاكاة ، ولا يرى الرأي إلا أن الغير يروونه جمد فكره س ، وتبلد ذهنه ، واختلت عواطفه ، فأما الذي يختار لنفسه فإنه يلجأ إلى التأمل ويركن إلى البصيرة ، ويستلهم عاطفة في تبصر حتى يحكم ويختار ، فيؤمن باختياره ، ولا يتخلى عنه ، فإذا راقته بعض خبرات الغير استعان بها واهتدى بهديها على هدى وبصيرة دون تقليد ومحاكاة كمحاكاة القردة ، وإنما عن فطنة وإدراك ينموان بالمران والتدريب والتفكير وبحلول سبعينيات القرن الماضي حولت نظريات علم النفس الحالية التركيز من على دور قوة البيئة إلى توقعات الإنسان وخياره ، وفرص اختياره وتحكمه ، وكذلك عجزه ، ويرتبط هذا التحول الجذري في مجال علم النفس بصورة رئيسية بالتغير الذي حدث في السيكلوجيا الخاصة بالتطور التكنولوجي ، والإنتاج على نطاق واسع ، وكذلك التوزيع على نطاق واسع ، مما جعل في إمكانيات أعداد كبيرة من الناس أن يكون لديهم قدراً من الاختيار ونوع من التحكم الذاتي على حياتهم .

وفى هذا الصدد يقول دوين فارمر Doyne Farmer أن الإنسان استطاع فى منتصف القرن الماضى أن يخترع القوة التى تستطيع أن تدمر الحياة على سطح الأرض ، وأنه فى منتصف القرن القادم سيكون فى إمكانه أن يكتشف ويخلق أشكالاً جديدة من الحياة ، وأن هذا الاكتشاف قد يكون هو الأخطر على البشرية ، وأن حجم المسؤولية التى يتحملها الإنسان بهذا الاكتشاف قد يكون أصعب ما واجهه فى تاريخه ، وبذلك أصبح الإنسان قادراً أن يتوقع وأن يكتشف وأن يستشرق الاحتمالات المختلفة فى عالم شديد التعقيد ، وفى أنظمة مركبة شديدة التشابك ، وأن يكتشف الحلول المناسبة للمشاكل القادمة والسيناريوهات المعقدة مستخدماً أنسب طاقاته واختياراته ، وإدراك قدراته على التحكم

والآن نحن ننتمى إلى مجتمع يعطى لأفراده القوى التى لم تتوفر لديهم من قبل ، مجتمع يهتم بأفراح الأفراد وأحزانهم إلى حد كبير، مجتمع يمجّد الذات ، ويعتبر تحقيق الشخص لأهدافه هدفاً شرعياً ، إن لم يكن حقاً مقدساً ، كما أن الشيء الأساسى فى ذلك هو الذات وتفسيراتها للأحداث الإيجابية والسالبة التى تواجهها فى أى مرحلة عمرية . لاسيما التفسيرات التى تركز على الذات كمصدر للسلوك والاستجابة ، وهى التى تتعلمها الأفراد اليوم على سبيل المثال :

❖ عندما يتوقع الفرد أنه لا يستطيع فعل شئ يصبح عاجزاً ويفشل فى المبادرة بأى سلوك .

❖ تأتى الاستجابات الجيدة من الشعور بفاعلية الذات ، والصلابة النفسية

❖ تستطيع الأفراد مراقبة وتعزيز سلوكهم ، ويختارون من بين الأهداف أكثرها أفضلية لهم .

❖ إصلاح الفرد أو اعتلاله يأتى من معارفه وتفكيره .

❖ يختار الفرد من بين الأهداف أفضل هذه الأهداف تحقيقاً لدوافعه ، وإجازاً لرغباته ، وتوكيداً لذاته

وكما ذكرنا من قبل فإن السلوكيين يركزون على البيئة بمثيراتها المختلفة فى تفسير تكوين شخصية الإنسان وسلوكه السوى وغير السوى ، أى أن مثيرات البيئة حسب تصورهم تأتى بالاستجابات السلوكية بشكل مباشر ، أما أصحاب الاتجاه المعرفى فقد اهتموا

بالمعنى الذى تثيره هذه المثيرات فى الإنسان ، فالمثير لا يأتى بالاستجابة بشكل مباشر إلا فى الحالات الانعكاسية اللاإرادية الجامدة Reflexes كسحب اليد إذا تعرضت لسطح ساخن ، أما الاستجابات المعقدة فتؤثر على أفكار الإنسان وقراراته الإرادية وسلوكه الظاهر ، وتأتى معتقداته الكامنة من التصورات والمعانى والخبرات السابقة التى يضيفها الشعور على هذه المثيرات التى يتعرض لها فى بيئته . وبمعنى آخر فإن ما يفكر فيه الإنسان هو الذى يؤثر على معتقداته وسلوكه ، فإذا كان تفكيره فى مخاوفه وأحاسيسه بالإحباط وشعوره بتعلم العجز والفشل والتشاؤم كان ذلك سببا فى إصابته بالاكنتاب الاستجابى والأمراض النفسية الأخرى ومن ثم تدهور حالته الجسدية ، لذلك فقد ركز أخصائيو علم النفس المعرفى فى علاجهم وإرشادهم على تغيير البنية المعرفية ، وتغيير التفكير الشعورى عن الإنسان ، أى ذلك التمثيل الفكرى الداخلى الذى يسبق الاستجابات الانفعالية لدى الأسوياء والمرضى .

ويذكر مالك بدرى (١٩٩٥ : ٣٢) أن علماء النفس المعرفى توصلوا إلى أن كل عمل يبدأ بنشاط معرفى داخلى أو تخيل أو إدراك حسى أو انفعال ، توصلوا كذلك إلى أن هذا النشاط المعرفى إذا ازدادت قوته أصبح دافعا motive للسلوك ، وإذا قام الفرد بهذا السلوك المدفوع وكرره فإن الأفكار الداخلية حينئذ تكتسب القدرة على الإتيان بهذه الأعمال بطريقة تلقائية حتى تصبح عادة متأصلة ، فإذا أراد الأخصائى النفسى المعرفى علاج هذه العادة وتغييرها فعليه أولا أن يغير من الأفكار الداخلية والشعورية التى تأتى بها . فإذا كانت العادة هى الخوف مثلا من المواقف الاجتماعية فعلى المعالج أن يتعرف على الأفكار الداخلية التى تأتى باستجابة هذا الخوف الاجتماعى ومساعدة المريض على تغييرها بطريقة علمية وعملية تثبت للمريض أن تلك الأفكار لم تكن مبنية على تصورات منطقية وحقيقية ، إنما تقوم على أوهام وتخيلات وعلى معارف مشوهة لا أساس لها من الصحة ، لكن المريض كان قد اقتنع بها فغدت متحكمة فى سلوكه . فقد يتصور المريض مثلا أنه سيبدو سخيفا ومصدر سخرية للآخرين إذا تحدث أو عرف نفسه للغرباء ، أو إذا ألقى خطابا أمام جمع من معارفه ، فإذا تغيرت هذه الأفكار الداخلية فإن السلوك سيتغير تبعاً لها .

ومن ثم تقل أهمية البيئة المحيطة بالفرد عن كونها السبب فيما يصدر عنه من سلوكيات ، وفي هذا الشأن تقاربت أربعة اتجاهات مختلفة من التفكير بشأن افتراض أن التوجيه من الذات **Self - Direction** - وليس من القوى الخارجية - هو الذي يمكن أن يفسر الفعل الإنساني :

١- في عام ١٩٥٩ كتب تشومسكى Chomsky نقداً مدمراً للكتاب الذي يتضمن أساس التطور في المستقبل بعنوان السلوك اللفظي **Verbal Behavior** لعالم النفس السلوكي الشهير سكينر ، حيث أكد تشومسكى أن اللغة على وجه الخصوص ، والسلوك الإنساني على وجه العموم لا ينتجان عن تقوية العادات اللفظية الماضية من خلال التعزيز ، حيث قال أن جوهر اللغة يكمن في كونها منتجة ومبدعة ، فعلى سبيل المثال ، لم يكن بالإمكان أن نفهم مباشرة عبارة لم يتم التلفظ بها أو سماعها من قبل ، ومن ثم فإن اللغويون وعلى رأسهم تشومسكى رفضوا مدخل السلوكيين في اكتساب اللغة مؤكدين على دور العمليات العقلية المعرفية في اكتسابها .

وقد دعم هؤلاء اللغويون اتجاه جديد من علماء النفس في النظر إلى أن بنية اللغة أو التراكيب اللغوية أكثر تعقيداً وأكبر من أن تفسر من خلال مفاهيم أصحاب الاتجاه السلوكي، وأن الأفراد يولدون ولديهم قدرة فطرية **Inborn Ability** على السيطرة على اللغة . وتتعارض هذه المقولة بوضوح مع محددات الفكر الإنساني السلوكي في اكتساب اللغة (Barsalou , 1992 ، فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٣٥) .

وفي هذا الصدد استطاع الباحثون في علم النفس وعلم النفس المعرفي خصوصاً التعرف على كثير من خفايا النشاط العقلي الداخلي للإنسان وصلته الدقيقة باللغة ، كذلك استطاعوا بالتعاون مع علماء الحاسبات الإلكترونية الحديثة في وضع برامج مبسطة لتوضيح بعض الأساليب التي يستخدمها العقل البشري في تصنيف المعلومات . فأتضح مثلاً أن اللغة عند الإنسان ليست وسيلة للتخاطب والاتصال فحسب ، بل هي في الحقيقة النظام الأساسي الذي يستخدمه الإنسان في التفكير . فمن غير القوانين التي تحكم نقل المعاني المحسوسة والمجردة عن طريق الكلمات لا يستطيع الإنسان أن يكون المفاهيم المجردة وأن يستفيد من قدرته على التخيل والتذكر والادراك الحسي في التعامل مع شتى الخبرات التي

حدثت في الماضي فیربطها بحاضره ، ويستنتج منها ما يجب أن يفعله في مستقبل حياته ليضع الحلول المناسبة للمشاكل التي يواجهها ، وما التفكير في الحقيقة إلا استخدام مثل هذه الرموز من خلال هذه العمليات المعرفية (مالك بدری ، ١٩٩٥ : ٢٥)

٢- لقد أقتع جان بياجيه - العالم السويسري العظيم ، والباحث المشهور في مجال نمو الأطفال وتطورهم - معظم الناس في العالم ، بأن أسلوب عمل العقل يمكن دراسته عملياً . وقامت أعمال بياجيه على استخدام مفاهيم جديدة في علم النفس مثل : البنية المعرفية ، والاستراتيجيات أو الخطط Schema ، والتمثيل أو الاستيعاب ، والمواءمة أو التكيف ، والعمليات Operations وغيرها ، والتي لقيت تقديراً واعترافاً من المربين وعلماء النفس الأمريكيان مع نهاية خمسينيات القرن الماضي .

على سبيل المثال يفترض بياجيه أن المعارف أو التراكيب العقلية هي كليات منتظمة داخليا أو أنظمة ذات علاقة داخلية . هذه الأبنية والتراكيب هي قواعد للتعامل مع المعلومات أو الأحداث ويتم عن طريقها تنظيم الأحداث بصورة إيجابية . والنمو المعرفي ما هو إلا تغير هذه الأبنية المعرفية ، ويعتمد في حدوثه على الخبرة (سليمان الخضري ، ١٩٨٢) كما يعد مفهوم البناءات العقلية Mental Structures جوهر نظرية بياجيه ، والبناءات العقلية هي بناءات افتراضية تتكون داخل العقل أثناء تطور الإنسان من الطفولة إلى الرشد . كما أن هذه البناءات العقلية أساسها وراثي ولكنها تتبلور وتتطور من خلال البيئة التي يعيش فيها الفرد ، ووظيفة هذه البناءات العقلية تنظيم البيئة المحيطة بالفرد لكي يستطيع أن يسلك بفاعلية وكفاءة . معنى هذا أن البناءات العقلية تقوم بدور جوهري في عملية التكيف بالنسبة للفرد فضلا عن أنها تمثل نظاماً عقلياً منظماً يوجه السلوك .

ويرى بياجيه أن هذه البناءات العقلية تتحكم في تفكير الفرد وفي توجيه سلوكه ، وهي تمثل بصورة فعلية الحويلة المعرفية للفرد ، وأن بناء أو إعادة بناء هذه البناءات العقلية هو ما يسمى بعملية النمو العقلي (عادل عبد الله ، ١٩٩٢ : ٣٥)

٣- في عام ١٩٦٧ ومع نشر كتاب علم النفس المعرفي لمؤلفه نيسر Neisser أمكن لهذا المجال الجديد من الفكر والمعرفة أن يستحوذ على تصور علماء النفس التجريبيين من الشباب الذين كانوا يهربون من المبادئ الخاصة بالسلوكيين ، ويبين علم النفس المعرفي

أن أفعال العقل البشرى يمكن أن تقاس نتائجها ودراساتها باستخدام مدخل تجهيز ومعالجة المعلومات **Information Processing** والذي واكب التقدم الذي أحرزته علوم الحاسب وعلوم الاتصال . على سبيل المثال تشبيه التفكير والذاكرة لدى الإنسان بجهاز الكمبيوتر ، إنما ذلك لأن الإنسان يتلقى المثيرات المختلفة من بيئته فيقوم بترميزها **Coding** ثم تصنيفها وتخزينها في الذاكرة ثم استعادتها عند الحاجة إليها لحل المشاكل الجديدة التى يتعرض لها .

ومن الافتراضات الهامة التى جاء بها مدخل تجهيز ومعالجة المعلومات :

[١] يعارض مدخل تجهيز المعلومات فكرة أن جميع أنواع التعلم يعتمد على فكرة الارتباط بين المثير والاستجابة ، ويؤكد هذا المدخل أن الارتباط بين المعلومات يساعد فى تسهيل اكتسابها وتخزينها فى الذاكرة ، ومن ثم يقل تركيز هذا المدخل على الظروف الخارجية ، ويتعاطف تركيزه على العمليات الداخلية (العقلية) التى تحدث بين المثيرات والاستجابات .

[٢] ينظر هذا المدخل إلى المتعلمين على أنهم باحثين جيدين ، ومجهزين إيجابيين للمعلومات ، فهم يختارون وينتبهون إلى معالم البيئة ، وينقلون تعليمهم ، ويسترجعون المعلومات ، ويربطون المعلومات الجديدة بالمعلومات المكتسبة ، وينظمون ويرتبون المعلومات لتصبح فى صورة أكثر معنى ودلالة

[٣] يحدث تجهيز المعلومات عبر المراحل التى تتخلل استقبال المثيرات وإنتاج الاستجابة ، والنتيجة الطبيعية لذلك هى أن تشكيل المعلومات أو تمثيلها عقلياً يختلف اعتماداً على هذه المرحلة ، وتختلف جودة هذه المرحلة من فرد لآخر **Dozois , & Dobson , 2001**

[٤] يتشابه تجهيز الفرد للمعلومات - مجازياً - مع العمليات التى تحدث داخل الكمبيوتر من حيث استقبال المعلومات ، وتخزينها فى الذاكرة ، واسترجاعها عند الضرورة . (Schunk , 1998)

[٥] يدخل تجهيز المعلومات فى كل الأنشطة المعرفية مثل ، الاستقبال ، التسميع ، التفكير ، حل المشكلات . التذكر ، والنسيان والتخيل .

[٦] النشاط العقلي الداخلي للإنسان - سواء شعر به الفرد أم لم يشعر به - هو الذي يوجه سلوكه وتصرفاته الخارجية ، وليست البيئة بمثيراتها المختلفة والاستجابات المباشرة لها - هي الموجه الأول والأساسي للإنسان وأساس تفسير سلوكه كما يقول الاتجاه السلوكي .

٤- وجد علماء النفس السلوكيين - أنفسهم - أن سلوك الحيوان والإنسان قد سبق تفسيره بطريقة غير كافية من حيث البواعث والحاجات ، وبعد ذلك بدأ هؤلاء العلماء يهتمون بالمعرفة **Cognition** والأفكار الخاصة بالفرد لتفسير سلوكه المعقد .

ومن ثم تزايد رفض علماء النفس للمنظور السلوكي الذي سيطر على علم النفس الأمريكي لفترة طويلة ، مع اطراد قناعة هؤلاء العلماء بأن السلوك الإنساني أكبر وأعقد من أن يفسر من خلال المفاهيم التقليدية لعلم النفس السلوكي ، ونظريات التعلم التقليدية القائمة على الارتباط بين المثير والاستجابة من خلال التعزيز . كما ترتب على حصر السلوكيين أنفسهم في الاستجابات القابلة للملاحظة أن ظل العديد من الأنشطة والعمليات النفسية بعيداً عن مجالات البحث والدراسة . وهذه العمليات النفسية هي المستخدمة في معظم العمليات المعرفية ، مثل الانتباه والإدراك ، والتفكير وغيرها (Eysenck & Keane , 1990)

٥- ويضيف فتحي الزيات (١٩٩٨ : ٣٥) اطراد البحث في مجال الذاكرة الإنسانية مع خمسينات القرن الماضي ، حيث اكتشف الباحثون إمكانية وجود أنواع مختلفة من الذاكرة ، واقترحوا العديد من نماذجها ، في حين لم تجد مفاهيم الاتجاه السلوكي تطبيقاً للبحث في مجال الذاكرة ، وقد أسهم ذلك في تدعيم الاتجاه المعرفي .

ولهذا نجد النظريات السائدة في ستينيات القرن الماضي وما بعدها ، قد حولت التركيز من على قوة البيئة إلى التركيز على التوقعات، الاختيار، اتخاذ القرار، التفكير والسلوك الإيجابي، العمليات المعرفية والتمثيل المعرفي ، حل المشكلات ، التحكم المدرك والعجز المتعلم . كما أن أحد المتغيرات الهامة لتحويل التركيز من البيئة إلى الفرد هو موضوع هذا الكتاب المتعلق بالجانب السئ للتحكم الشخصي ، وهو العجز المتعلم .

وتطبيقاً لذلك نجد أن الطلاب الذين يواجهون خلال عملية التعلم بسيل متصل من المشكلات الواقعية يشعرون بنوع من التحدى كما يشعرون بمسئوليتهم فى مواجهة ذلك التحدى ، ومن هنا يبدءون عملية الاتصال بواقع حياتهم ، فقدرتهم على مواجهة التحدى تبعث فى نفوسهم مزيداً من الشعور لمواجهة تحديات جديدة بما يفتح أمامهم مزيداً من الفهم والالتزام ، وهكذا فإن مفهوم التعليم كخبرة من أجل الحرية والذي يختلف عن مفهوم التعليم كوسيلة للسيطرة يرفض معاملة الإنسان كوجود منعزل عن هذا العالم الذى يعيش فيه ، كما يرفض الاعتراف بحقيقة وجود العالم بعيداً عن وعى الإنسان به (باولو فريرى ، ١٩٧٩)

وما حدث فى المجتمع الأمريكى حيث أصبح هذا المجتمع يثنى على الذات حيث يتحمل الفرد نجاحه وفشله بجدية شديدة غير مسبقة، يمنح المجتمع الذات سيطرة أكثر من ذى قبل ، الأمر الذى أدى إلى تغيير الذات ، بل وتغيرت الطريقة التى تفكر بها الذات ، فهذا هو عصر التحكم الشخصى، على سبيل المثال أصبح المجتمع الأمريكى ثرياً رغم أن ملايين البشر ليسوا فى رخاء ، إلا أن الأمريكيين أصبحوا الآن يمتلكون قوة شرائية أكثر من أى أناس آخرين ، وأصبحت الثروة اليوم مختلفة عما سبق فى القرون الماضية ، فمثلاً أمير القرون الوسطى كان ثرياً وما يمتلكه غير قابل للتغيير ، فلم يستطع بيع أرضه ويشترى خيولاً، حتى لو باع لقبه ، فثروته لا يمكن تحويلها إلى قوة شرائية، وعلى العكس ترتبط ثرواتنا باختيارات متعددة ، تأتى لنا بواسطة إجراءات كثيرة ، لدينا الكثير من الطعام ، الملابس ، التعليم ، حفلات موسيقية والكثير من المعلومات، والبعض يقول الكثير من الحب لنختار منه أكثر مما لدى الآخرين (Seligman , 1998: 10)

مفهوم العجز المتكلم

استخدم سيلجمان Seligman - الرئيس السابق لجمعية علم النفس الأمريكية - مفهوم العجز المتعلم فى تجاربه منذ السبعينات واستخلص منها أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدى الى عائق Interference فى التعلم التالى لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة ، حيث جلس الكائن الحي ساكناً عند حدوث الصدمة - وفسرت هذه النتائج كإشارات لعجز دافعي

ومعرفي واتفاعالي ، أي أن توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة عرفها " سيلجمان " بأنها حالة عجز متعلم لأن الكائن الحي اعتقد وتوقع أن استجابته لن تؤثر في النتيجة .

ماذا يحدث عندما يتعرض الكائن الحي لنتائج غير قابلة للتحكم ؟ هل يحاول التحكم في النتائج أم ينسحب ؟ وهل تؤثر هذه الخبرات على أداء الكائن الحي في المهام المقبلة ؟ من الذي يستسلم ، ومن الذي لا يستسلم ؟ من الذي يواجه أو يتمثل الموقف عندما يصادف فشلاً في عمله ؟ ولماذا ؟ وللإجابة على هذه الأسئلة قام سيلجمان وزملاؤه (Seligman , 1967; Over Maier & Seligman , 1967) بتعريض مجموعة من الكلاب لعدد من الصدمات الكهربائية المؤلمة والتي لم يكن في مقدور الكلاب الهروب منها أو تفاديها ، وكان هناك مجموعة أخرى من الكلاب لم يكن لها سابق خبرة بتلك الصدمات الكهربائية المؤلمة والحتمية ، حيث وضعت هذه المجموعة في مكان تستطيع فيه تجنب أخذ الصدمة الكهربائية حيث تعلمت كيف تستجيب لحل هذا الموقف المشكل عن طريق الجري إلى غرفة أخرى كانت متوفرة في الموقف التجريبي . ولقد كان سلوك الكلاب التي سبق لها التعرض للصدمات الحتمية مختلفاً عن سلوك تلك التي لم تمر بهذه الخبرة ، فبعد تلقي أول صدمة توقفت المجموعة الأولى عن الجري وظلت في حالة يائسة تحاول الانسحاب من أداء مهام الهروب من الصدمات ، يبدو أنها قبلت المثير المؤلم ، ولم تحاول تعلم استجابة الهرب ، واكتسبت نوعاً من العجز واختل أدائها . وفقدت القدرة والدافع على السلوك ، وتسمى هذه الحالة بالعجز المتعلم (Seligman , 1998 : 5-6) .

وعند وضع كلب لم تجر عليه تجارب من قبل في صندوق تجارب جرى الكلب خائفاً عند بداية الصدمة الكهربائية الأولى حتى تسلق الحاجز بطريقة عشوائية وهرب من الصدمة ، وفي التجربة التالية جرى الكلب وعبر الحاجز بطريقة أسرع منها في المرة الأولى ، وخلال اختبارات قليلة أصبح الكلب ماهراً جداً في الهروب بسرعة ، وتعلم كيف يتجنب الصدمة ، وبعد حوالي ٥٠ اختبار أصبح الكلب هادئاً تماماً ووقف أمام الحاجز ، وعند بداية علامة صدمة جديدة قفز الكلب متشوقاً ، ونادراً ما كانت الصدمة تؤثر عليه مرة ثانية ، لكن الكلاب الذين تعرضوا لصدمة لا يمكن الهروب منها ، أظهروا نموذجاً مختلفاً للغاية وكانت ردود فعلهم الأولى هي نفس ردود فعل الكلب الأول فقد جرى هذا الكلب هنا وهناك لمدة

٣٠ ثانية لكنه بعد ذلك توقف عن الحركة، ورقد ثم عوى بصوت خافت وبعد دقيقة انتهت الصدمة وفشل مرة أخرى في التجربة التالية في الهروب، لقد حاول الكلب قليلاً في البداية لكن بعد ثوان قليلة توقف عن المحاولة وتقبل الصدمة بسلبية وفي كل التجارب التالية استمر فشل الكلب في الهروب من الصدمة، وتفسير ذلك أن الكلاب أدركت وتعلمت وتمثلت معرفياً أن هناك انفصال بين ما تبذله من جهد والهرب من الصدمات، وتتوقع أن الصدمات مشابهة في المستقبل، ويتعمم عدم توقعها للتحكم إلى الصدمات الأخرى التي تتعرض لها، حتى ولو كان هناك أمل في التحكم (Seligman , 1992 : 8) .

وركزت الدراسات والتحليلات المعرفية لسيلجمان وزملائه على كيفية شعور الكائن الحي بفقدان السيطرة على الأحداث، وتركزت معظم بحوثهم في بادئ الأمر على الحيوان ثم تحولوا بعد ذلك إلى دراسة الإنسان، وقد لاحظ سيلجمان وزملاؤه أن الكائنات الحية التي سبق وتعرضت لمواقف العجز المتعلم وتعودت فيها أن تتلقى صدمات كهربائية مؤلمة لا تستطيع الهروب منها أو حتى إيقافها، لم تحاول الإقدام على شيء ما لإيقاف الصدمات الكهربائية في هذا الموقف الجديد، بل يبدو أنها كانت تتقبل مصيرها بسلبية ظاهرة، وقد فسر الباحثون هذا بأنها تعلمت على أن تشعر بالعجز وانعدام الحيلة، وكان هذا السلوك يناقض تماماً سلوك المجموعة الضابطة، فكانت تقدم على أنواع مختلفة من السلوك وتحاول بطرق عشوائية متكررة أن تتفادى الصدمات حتى توصلت إلى الاستجابة التي أوقفت هذه الصدمات المؤلمة، ثم تعلمت هذه الاستجابة الجديدة وكررتها بعد ذلك في المواقف التالية .

وقد توصل العديد من الباحثين إلى نتائج تثبت أن هناك انخفاضاً في استجابة الكائن الحي نتيجة عدم قدرته على التحكم في النتائج، وتعلم أن أي نتيجة تحدث بشكل منفصل عن جهده واستجاباته - مثلما حدث في معامل بافلوف - عندما توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة، ولم يبذل أي جهد لكي يهرب من الصدمات المؤلمة، واستسلم تماماً للمؤثرات، وأصبح لا يكثرث بالمثيرات الإيجابية التي تساعد على الهروب من الموقف، ويبدو أن هذا الكائن الحي تقبل مصيره بسلبية وفتور في الهمّة، وإدراك وتمثل انعدام فاعليته وعدم قدرته على السيطرة (Mikulincer, 1994 : 109) بمعنى أن الشخص بعد

سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة يدرك ويتعلم أن السلوك والنتيجة مستقلان ، وهي حالة نفسية سلبية يصل فيها الفرد إلى القناعة بأنه لا يملك الكفاية الذاتية المناسبة لتحقيق أهدافه أو المهام المطلوبة منه بسبب الخبرات الماضية التي يتكرر فيها الفشل حتى يصل به الأمر إلى تعلم أنه لا قدرة له، ويدرك أن الأحداث الخارجية هي التي تسيره، ولا قدرة له على مواجهتها ، وتنمو لديه انفعالات سلبية وانخفاض في تقديره لذاته ولا يتوقع تحسناً في أدائه في المستقبل ، ويكون أدائه أكثر خوفاً بعد الفشل عنه قبل الفشل على نفس المهام .

ويمكن تلخيص ملاحظات الباحثين على كائنات المجموعة التجريبية فيما يلي : عندما تعرضت الكائنات للصدمات الكهربائية بدا عليها هياج في بادئ الأمر ، ثم خفت حدته تدريجياً وحلت محله مظاهر تشير إلى السلبية واليأس ، وحتى في حالة إيقاف الصدمات الكهربائية كانت الكائنات الحية في بعض الأحيان تستمر في التجوال داخل الصندوق في انزعاج ظاهر وبنفاذ صبر شديد وكانت طريقة نباحها تدل على خوفها، وكانت في أحيان أخرى تتوقف عن السير وتبقى مكانها دون حركة أو مقاومة ، ثم تحولت مع استمرار التجربة إلى حالة قريبة من حالات الاكتئاب ، حيث أصبحت كائنات سلبية خاملة تعاني من فقدان الشهية والهزال ، ويشير سيلجمان وزملاؤه إلى أنها كانت تعاني من أربعة أنواع أساسية من الاضطراب هم :

١- اضطراب دافعي Motivational Deficits انخفاض دافعية الكائن في محاولة التحكم في الأحداث ، أي إذا حاول الكائن الحي في البداية ولم يستطع التحكم في الحدث نجده يقلع بسهولة وبسرعة عن المحاولات التالية للتحكم في الحدث . وبكلمات أخرى يتمثل الاضطراب الدافعي في إيقاف التعلم من خلال خفض استجابة الفرد الإرادية ، وعدم وجود بواعث لمحاولة إيجاد استجابة مواجهة جديدة ، وغالباً نقول أن الفرد لا يحاول ، وأكدت الأبحاث أن هذا الفرد تعلم أن يكون عاجزاً . لاعتقاده بعدم امتلاكه معطيات التحكم في عمليات التعلم ، وبعد مرات عديدة من الفشل يستكين ويبقى سلبياً ولا يقدم على أي محاولة ويذكر سيلجمان أن الدافع لبدء استجابة إرادية في موقف العجز له مصدر واحد هو التوقع بأن لاستجابة ستؤدي إلى الارتياح والإشباع ، وفي غياب هذا الدافع فإن الاستجابة

الإرادية ستقل بالمثل ، فعندما يتعلم الكائن الحي (إنسان - حيوان) أن الإشباع أو النتيجة التي يحصل عليها مستقلة عن الاستجابة ، فإن التوقع بأن الاستجابة ستؤدي إلى الإشباع وتحقيق النتيجة ينخفض أو ينعدم ، وبالتالي تقل بداية الاستجابة ، وفي معظم الحالات نجد أن الدافع لعمل استجابات إرادية للتحكم في النتيجة (كالطعام ، التحكم في الصدمة) يأتي من التوقع بأن الاستجابة سوف تؤدي إلى هذه النتيجة ، وعندما يتعلم الكائن الحي أن النتيجة تكون مستقلة عن الاستجابة فإن التوقع بأن الاستجابة تؤدي إلى تحقيق النتيجة ينخفض ، ومن تتضاءل بداية الاستجابة .

٢- **اضطراب معرفي Cognitive Deficits** ضعف قدرة الكائن الحي على التعلم من خبراته السابقة والاستفادة من مثيرات الموقف التي تساعد على الهرب أو التجنب . بكلمات أخرى ضعف قدرة الإنسان على التعلم بأنه قادر من خلال تصرفاته على التحكم في العواقب مهما كان نوعها سواء كانت سارة أو غير سارة ، أو صعوبة التصديق من جانب الفرد بأن الاستجابات التي يؤديها في المستقبل يمكن أن تؤدي إلى نتائج ، ويعد هذا الاضطراب أساس وقلب نظرية العجز المتعلم ، بكلمات أخرى ينصب الاضطراب المعرفي في أن العجز استجابة شرطية متعلمة **learned Conditioned Response** ، فالفرد الذي يستجيب ويكافح لاستعادة التحكم ، وعندما تبوء محاولاته بالفشل يتعلم ويتمثل العجز ، وتظهر لديه المعارف المشوهة ، عندما يدرك الفرد أنه لا يملك الكفاية لإنتاج النتائج المقصودة ، ويتوقع أن النتائج غير ممكن التنبؤ بها .

٣- **اضطراب انفعالي Emotional Deficits** ظهور انفعالات سلبية مثل القلق والغضب والاكتئاب ، وأن انفعال القلق والغضب هما اللذان يظهران في البداية كاستجابة لعدم القدرة على التحكم ، ثم يفسحان الطريق لظهور الاكتئاب نتيجة استمرار الأحداث غير الممكن التحكم فيها (**Seligman , 1998: 10-33 , Mikluncer , 1988: 203-204**) .

أي أن الفرد يكتتب إذا اعتقد أن سلوكه لن يكون مؤثراً في النتائج والتي تعقب هذا السلوك ، بمعنى أنه إذا كان في موقف مؤلم لا يمكنه تجنبه ، كما لا يمكن أن يكون لسلوكه أي أثر في تغييره أو بإزالته الأمر الذي يؤدي إلى الاعتقاد في عجزه (**Seligman , 1998: 10-33 , Mikluncer , 1988: 203-204**) . بكلمات أخرى قد يسبب ذلك ما

يسمى بالقلق الاستباقي (توقع القلق) طالما أن الفرد يشعر بأنه غير قادر على التحكم بالموقف الأمر الذي يقود بعد ذلك إلى الاكتئاب (الفرحاتى السيد ، ١٩٩٧)

فعند حدوث شئ مؤلم لأول مرة يسبب حالة من انفعال القلق ، وتستمر هذه الحالة حتى حدوث شئ من اثنين :

١- يتعلم الشخص أنه يستطيع التحكم فى هذا الموقف ، وهنا ينخفض القلق ، وربما يختفى تماماً .

٢- يتعلم الشخص أنه غير مؤهل أو غير قادر على التحكم فى الموقف ، وهنا ينخفض القلق ويحل محله الاكتئاب .

على سبيل المثال فإن الكائن الحى عندما يواجهه موقف صعب ، فإنه يسعى بنشاط وإيجابية فى البداية لحله ، وأن القلق هو الانفعال المسيطر الذى يرافق هذه الحالة ، فإذا استطاع تعلم القدرة على التحكم فى الموقف فإن مساعيه ومحاولاته يكون لها جدوى وتؤدي إلى حدوث استجابة مناسبة وإيجابية ، أما إذا لم يستطيع التحكم فى الموقف فإن مساعيه ومحاولاته الجيدة لن يكتب لها النجاح وتؤدي إلى حالة من العجز ، وأن الانفعال المسيطر فى هذه الحالة هو الاكتئاب . فعندما يتم فصل طفل صغير عن أمه يؤدي ذلك إلى ألم شديد ، ويجرى الطفل بجنون معبرا عن صرخات الحزن والقلق ، ويحدث هنا شيئان :

١- أن تعود الأم ، وهنا يتحكم الطفل فى الموقف وينتهى القلق

٢- ألا تعود الأم فيتعلم الطفل أم ما يفعله لن يعيد له أمه ، وبالتالي يحدث الاكتئاب بديلاً عن القلق ، حيث ينزوى الطفل ويستكين ويستسلم .

ومن ناحية أخرى يمكن تمييز العجز المتعلم عن انفعال الاكتئاب، فمثلا يستخدم ابراهام Abraham, 1911 مفهوم العجز للإشارة الإكلينيكية عن زملة أعراض مرض الاكتئاب الإكلينيكي . ويستخدم بيرنج Bibring , 1953 مفهوم العجز كمحك أساسي لانفعال للاكتئاب ، ولاسيما عند تفسيره للاستجابات الانفعالية الناتجة عن التعرض لأحداث غير ممكن التحكم فيها . حيث يؤكد أن الاكتئاب ناتج عن وعى الأنا المفاجئ بعجزها فى مواجهة طموحاتها ، ويتفقون مع بيك Beck , 1976 فى أن الاضطراب الانفعالي ناتج عن

إدراك الفرد للشعور بعدم القيمة وعدم الكفاية في مواجهة الأحداث الضاغطة ، مما يجعله يتوقع الفشل ويبالغ في تقدير الأحداث الضاغطة ، فيكون الفشل ، ويتكرر الفشل فيكون العجز (Abramson & Sackeim 1977: 893) .

٤- اضطراب سلوكي Behavior Deficits وتتمثل في تصرفات الكائن الحي بسلبية وكسل وفتور الهمة واعتمادية زائدة (Mikluncer , et al , 1989: 235)

ويعبر العجز المتعلم سلوكياً على نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت Rewards لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته ، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي ، بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج ، ونتيجة لذلك نجد لدى الفرد نزعة تفضيل عدم بذل الجهد ، ويفضل أن يكون سلبياً بدلاً من أن يكون إيجابياً ، وغالباً يستخدم أساليب أقل كفاءة Mature لحل المشكلات ، وقد يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية . وعندما ينمو لدى الفرد توقعاً بأن العديد من الأحداث غير قابلة للتحكم ، فإن ذلك يعتبر عاملاً مهيئاً Risk لسلوكيات العجز، نتيجة لإدراك الفرد بأنه يعتاد الفشل ، وعدم جدوى محاولاته ، وفي السياق التربوي مثلاً نجد أن التلميذ الذي يتكرر فشله في مهمة ما ويدرك أن سبب فشله هو نقص القدرة تنمو لديه انفعالات سلبية وانخفاض في تقدير الذات ولا يتوقع تحسناً في أدائه في المستقبل على المهام المشابهة (الفرحاتي السيد ، ٢٠٠٤ : ١٧٠)

وتعقياً على هذه الدراسات وأمثالها توصل سيلجمان (Seligman , 1998, 1992,) (2001, 2003) إلى فكرة مؤداها مايلي :

١- يكتسب الكائن الحي عادة معلومات عن نتيجة الموقف الذي يواجهه ويستجيب له ، وفي حالة العجز المتعلم وانعدام الحيلة يتضح له أن هناك انفصال بين ما يفعله أو يقدم عليه من تصرفات هادفة وبين الحصول على النتيجة .

٢- تؤدي هذه المعلومات إلى توقع مستمر لدى الكائن الحي بأنه سيظل هناك انفصال بين أفعاله وبين نتائج المواقف التي يواجهها أو المثيرات البيئية التي يتعرض لها . ويعني

هذا ان الكائن الحي يدرك أو يعتقد أنه ليس هناك شئ يستطيع القيام به لتغيير الأحداث المؤلمة أو التخفيف من وطأتها .

٣- يؤدي هذا التوقع إلى قصور واضح في أي شئ يمكن أن يتعلمه الكائن الحي في المستقبل . ويؤدي إلى اضطرابات دافعية وانفعالية .

فالعجز المتعلم عملية تتكون نتيجة للتعلم ، حيث يتعلم الأشخاص وكذلك الكائنات الأخرى التي أجريت عليها التجارب أنه ليس في مقدورهم أن يفعلوا شيئاً لتجنب الفشل ، وكان من نتيجة هذه الحالة أنهم يفشلون في إدراك أن المواقف التالية تختلف عن الأولى التي فشلوا فيها ، وشعور الشخص بأن الأحداث الأولى المؤلمة وقعت رغماً عنه ولم يكن بإمكانه السيطرة عليها ، قد يعمم إلى ما قد يواجهه من مواقف أخرى قد تكون سهلة لا تحتمل على أي تهديد له ، وهذا التعميم يعرف بمشاعر العجز المتعلم ، وهي حالة سيكولوجية تأتي من شعور الشخص بأنه لا فائدة من جهده في تخطي أي حدث سلبي مما يجعله يتوقع العجز والعمل بدون رغبة حقيقية طبقاً للشكل التالي :



شكل (٢) علاقة الأحداث غير القابلة للتحكم بالعجز

فالأشخاص عندما يواجهون أحداث غير قابلة للتحكم ويشعرون بعدم القدرة على تغييرها أو التكيف معها ومواجهتها يتولد لديهم استسلام وشعور بأنه لا أمل ولا جدوى من جهودهم (Myers,1988:48) وعندما يستمر تأثير يحكم عليه الكائن الحي بأنه غير سار -لا يمكن التحكم فيه - قبل أن تكتسب استجابة الهرب أو الإحجام فاعليتها . فإن الاستجابات التي قد تمكنه فيما بعد من السيطرة على تلك الظروف قد يصعب عليه تعلمها . ويبدو أن الكائن الحي قد لا يعتقد في فاعليتها ويستند التفسير المعرفي لهذه الظاهرة على

التوقع الذي ينمو لدى الكائن الحي في موقف معين ، فطبقاً لذلك يشير العجز المتعلم إلى أنه بمجرد أن يعرف الكائن الحي أن مثيراً ما منفراً لا مفر منه حينئذ يكون أقل قدرة على أداء الاستجابات المناسبة حتى عندما تتوفر فرصة واضحة تسمح بذلك .

العجز المتعلم والأزمات الاجتماعية والأكاديمية

يستخدم علماء علم النفس الإكلينيكي والاجتماعي العجز المتعلم لتفسير المشكلات العديدة التي يتعرض لها الإنسان مثل ، القلق ، الوحدة النفسية، الضحايا Victimization الزحام، البطالة، المشكلات الصحية ، وكذلك الموت ويجب الاهتمام بسلوكيات العجز المتعلم لتفسير الظواهر الاجتماعية والأكاديمية والكلينيكية (Seligman , 1975)

والعجز المتعلم قد يكون نتاج أزمة مفاجئة في حياة الشخص ينجم عنها ضرر نفسي أو جسمي، مثل الأزمات التي تحدث مع الأسرة كالطلاق والهجر، أو مع السلطة القانونية كالاقتال والسجن ، أو الأزمات الناتجة عن اعتداء مجتمع على مجتمع آخر كما في الحروب وما ينجم عنها من تغيرات تمس حياة بعض الأفراد الذين قد ينتهون إلى أن يكونوا أسرى الحروب أو التعذيب أو التشريد ، يشعرون تجاه هذه المواقف بالعجز وعدم القدرة على التعامل معها ، ويدركون أنهم لا حول لهم ولا قوة ، ويمكن تلخيص الآثار العامة للأزمات على الأفراد في نقطتين :

[١] تعجل بظهور بعض الاضطرابات النفسية والعقلية لدى بعض الأفراد الذين يكون لديهم استعداد مسبق لذلك ، مثل أسلوب التفسير المتشائم لديهم

[٢] تخلق اضطرابات خاصة قد تشمل اضطرابات تصيب الوظائف البدنية فضلاً عن الاضطرابات النفسية والعقلية المؤقتة أو الدائمة .

ويرى كابلان Caplan أن الأزمة تحدث للفرد حينما يواجه صعوبات تعوقه عن تحقيق أهداف حياته ، وتمنعه من استخدام أساليبه الطبيعية في حل المشكلة، وفي موقف الأزمة قد تعجز قوى الفرد الطبيعية على المواجهة وقد يفشل الفرد في التوافق بسبب إما أن يكون الموقف جديداً عليه، أو لا يكون لدى الفرد القدرة على توقعه أو قد لا تكافئه البيئة على محاولاته وسلوكياته النشطة .

ويوضح جولان Colan كيفية حدوث الأزمة وارتباطها بالعجز من خلال ما يأتي :

- يتعرض الفرد لمجموعة من التوترات الزائدة في فترة ما في حياته .
 - هذا التوتر يجعل الفرد على غير العادة عرضة للشعور بالفزع والخوف .
 - يبدأ الفرد في الإحساس بتوسع موقف الأزمة من خلال ما ينتابه من عدم توازن ، سوء تنظيم ، شعور بالعجز ، إدراك أنه لا يملك معطيات التأثير في الأمور ، وفي النهاية فإن الفرد يستعيد شعوره بالقلق ، وما يصطحب ذلك من شعوره بالاكتئاب والذي قد يؤدي في النهاية إلى إدراك العجز وتعميمه وتوقعه في المستقبل
- والمثال الواضح لذلك هو الردود الفعلية لسجناء الحروب حيث يضرب سيلجمان مثالا لحالة أسير أمريكي في الحرب الأمريكية - الفيتنامية ، فقد تحسنت حالة هذا الأسير وبدأت عليه علامات الصحة والتوافق حتى وهو في حالة الأسر ، عندما أبلغه الفيتناميون أنهم سيفكون أسره لتعاونهم معهم وحددوا لذلك تاريخا معينا ، وكلما كان هذا التاريخ يقترب كانت روحه المعنوية تزداد ارتفاعا ، ولكن الصدمة كانت شديدة عندما تبين له أن الوعد بك الأسر لم يكن إلا خدعة من سجنائه ، ولم تكن هناك نية لإطلاق سراحه . عندئذ أخذت حالته تتدهور ، وبدأت معنوياته تتداعى وتملكته حالة شديدة من حالات الاكتئاب ، عزف خلالها عن الأكل والنوم إلى أن مات بعد فترة قصيرة (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٨ :
- ١٣٩) صحيح أن خدعة إطلاق سراح هذا الأسير لم تكن في شدة الصدمات الكهربائية التي تعرضت لها الكلاب اليائسة ، ولكنها كانت من الناحية النفسية كافية لأن تصيبه بحالة من اليأس الشديد الذي أودى به للموت ، فعندما يعلم الإنسان أن تصرفاته بلا جدوى ، ولا يوجد أمل فإن العجز يؤدي إلى تدهور حالته النفسية والصحية بشكل خطير ، ويعطى إدراك السيطرة على الظروف المحيطة أمل له في الحياة .

وبالرغم من أنه لايمكن تعميم هذه النتائج على المحاربين في الحروب الأخرى، إلا أن هناك ما تعرضه وسائل الإعلام العالمية لحظة بلحظة فضلا عن يوم بيوم مما يكابده الشعب الفلسطيني المسلم من مجازر جماعية وفردية لا تميز بين أطفال ونساء وسيوخ وعمال وسياسيون . ومدنيون مسالمون . بل والأقبح من ذلك تنصيد المجازر اليهودية الرقع السجود إنها حقا مشاهد تدمى القلوب وتتفطر لها الأكباد ، وتبعث الحزن والأسى في

النفوس أن نرى يومياً عجوزاً تقف على أنقاض بيتها ولم يبق لها من ميراث أجدادها إلا روحها التي بين جنبيها ، ومن الأسى أن نرى يومياً أطفالاً ونساءً حشري يقلبون كفاً على كف على زرعههم وقد طافت بهم مجنذرات اليهود فجعلته كعصف مأكول، ومن الأسى أن نرى يومياً مواكب الفجيعة تحمل رفات الشهداء إلى مثواها الأخير، ومن الأسى أن نرى يومياً قصف المدن الفلسطينية الآمنة بالمدافع الثقيلة والرشاشات واجتياحها ودك بنياتها بالدبابات والطائرات .

كما أن المحاربين الفلسطينيين بعد إجلائهم الدموي عن لبنان إثر الهجوم الإسرائيلي على غرب بيروت، ومذابح صابرا وشاتيلا سنة ١٩٨٢، لقد حيا المحاربين الفلسطينيين بعد تجميعهم في إحدى البلاد العربية - فيما تصفه مجلة تايم Time حياة مملوءة بمشاعر العجز المتعلم والإحباط والغضب المكتوم والملل القاتل ، وكان شعورهم بالعجز واعتقادهم في أنهم لا يستطيعون فعل شئ لتغيير النتيجة يصل ببعضهم إلى إشعال النيران في مخيماتهم ، وهم يعرفون أن مخيماتهم تلك ستكون مصدر الوقاية لهم من لسعة البرد عندما يقبل الشتاء . وفي المخيمات الفلسطينية الأخرى كان من السهل على الإنسان أن يشاهد النساء والأطفال يعيشون حياة أقرب إلى حياة الحيوانات التي تجري عليهم تجارب العجز المتعلم ، فمع تعدد الأحداث المؤلمة-مثل الرعب والخوف عند الاستماع إلى أصوات الجرارات الإسرائيلية ، وبجوارهم المقابر والأشلاء والأعلام السوداء المرفوعة على المقابر ، والزهور الذابلة ، وقطع الملابس أو الأحذية البارزة من تحت الأنقاض على أجساد أصبحت جثثاً مدفونة - يشعرون بأنهم لا حول لهم ولا قوة ، ويشعرون بالعجز المتعلم . وبالرغم من دراسة علماء النفس للآثار النفسية والعقلية للعنف النازي ضد الأقليات في ألمانيا ، إلا أنه لا توجد دراسة علمية منظمة للآثار النفسية والعقلية لحياة الرعب والخوف وتعلم العجز والاستكانة التي يحياها الفلسطيني أو العربي في الأراضي العربية الفلسطينية ، وأرى أن هذا الوضع الخطير إذا ساد القلوب والنفوس وسيطر على الأذهان فإنه يقود إلى الاستسلام ، وإقناع الذات بعدم جدوى أي جهود ، لذلك تتولد عقلية تقول (حط رأسك بين الروس وقول يا قطاع الروس) وهذا يؤدي بالطبع إلى فقدان الأمل الذي يؤدي إلى الإحباط واليأس وهذا ما نلاحظه موجوداً عند الغالبية العظمى وحتى في

صفوف الشباب الذين لا يرون مستقبلاً لهم في خضم الأحداث التي تتعقد يوماً بعد يوم . وإن هذه الظاهرة مرشحة للازدياد إذا لم تتوافر بؤادر الانفراج في الأفق الضبابي لا بل السرابي (عبد الستار إبراهيم : ١٩٨٥ ، هشام شرابي ، ١٩٩٨)

كما قد تقضى خطورة فقدان الأمل على الإنسان من الداخل وتجعله يستسلم للواقع بحيث يقبل به ويكتفي بما هو موجود وهذا قتل للطموح ، وقد يؤدي أيضاً إلى اللامبالاة ، كما نقول بالعامية (مثل ما شلحت لاحت) ويمكن أن يهرب من الواقع بحثاً عن مكان آخر يحقق فيه مستقبله ، ومن هنا تتفاقم ظاهرة الهجرة " فهذا عالم ليس لنا " فبالى متى نبقى نصارع دون فائدة ، وقد ينغلق المرء على ذاته ، ويصاب بأمراض نفسية منها القنوط ، قد تأخذ فقدان الشهية للأكل والعمل ، لا بل يمكن أن تؤدي بصاحبها إلى الإصابة بالجلطة القلبية والدماغية أو انهيار الأعصاب ، إن لم تؤدي به إلى الجنون والانتحار .

هذا وسجلت الكثير من الحالات المشابهة بواسطة الأفلام السينمائية للأشخاص الذين عانوا من الجوع فترات طويلة في بنجلاديش وأثيوبيا وضحايا الزلازل والكوارث الطبيعية في جنوب أمريكا ، حيث توقف الكثيرون منهم عن بذل أي محاولات للتغلب على هذه المصاعب وأصبحوا لا يفعلون شيئاً على الإطلاق متجاهلين كل ما يحيط بهم من مشكلات ، مدركين أن قدراتهم على ضبط الظروف المحيطة بهم يشكل ضرباً من المستحيل ، وغالباً ما يرفضون محاولة القيام باستجابات سيطرة أو هرب حتى لو اتضح لهم أنهم سينجحون في تنفيذها فالشخص ببساطة قد يكف عن أن يأمل في التحكم في الأحداث المحيطة به ، وبالتالي يتوقف عن الاستجابة "ومن الممكن أن نوضح بعض العبارات التي نسمعها أحياناً من بعض الأشخاص في الانتخابات (إن صوتي لا يؤخذ بعين الاعتبار أو ليس له قيمة ، والاتجاه العام معروف لدينا وصوتي لن يؤثر في ذلك)

مكونات العجز المتعلم

لماذا يؤدي التعرض لصدمة لا يمكن الهرب منها لدى الكلب الذي لم يتعلم ببساطة شديدة مهمة الهرب فيما بعد؟ تجيب بعض الدراسات Maier, Seligman & Solomon, 1969; Seligman & Maier, 1967; Seligman, Maier & Solomon, 1971 فعندما تكون الصدمة غير ممكن الهرب منها يتعلم الحيوان أنه غير قادر على التحكم فيها

بواسطة أى استجابة إرادية له ويتوقع نفس هذه الحالة فى المستقبل ، ومن ثم يؤدى ذلك إلى فشل تعلمه فى المستقبل ، ويقلل التوقع من بواغث الكلب لمحاولة الهرب، وبالتالي حدوث عجز فى الاستجابة الإرادية Response Initiation ويعوق التعلم علاقة الاستجابة بإنهاء الصدمة، وبالتالي يحدث العجز المعرفى Cognitive Deficit ، حيث يدرك الكائن الحى على المستوى المعرفى أنه لا يستطيع التحكم فى الموقف ، وتنقصه معطيات التحكم فى الأحداث ، ويتكون العجز المتعلم - بشكل واضح - من ثلاثة خطوات :

(١) الظروف البيئية السيئة التى يتعرض لها الكائن الحى.

(٢) تحويل هذه الظروف إلى توقعات.

(٣) ظهور سلوكيات تدل على العجز المتعلم عن طريق هذه التوقعات.

ويحول الكائن الحى البيئة الموضوعية فيما يتعلق بدرجة التحكم إلى تمثيلات معرفية من خلال مرحلتين :

[١] يجب على الكائن الحى أن يدرك الاقتران .

[٢] لا بد للكائن الحى أن يتوقع درجة الاقتران فى المستقبل ، ويعد التوقع وسيط معرفى يتوسط الأحداث البيئية واستجابات العجز المتعلم ، وتقوم المعتقدات والمعارف والعزو السببى بدور هام فى الانتقال من إدراك عدم القدرة على التحكم إلى توقع عدم القدرة على التحكم .

وبشكل عام تتكون ظاهرة العجز المتعلم من ثلاثة مكونات أساسية هى: **الاقتران** ،

والمعرفة ، والسلوك .

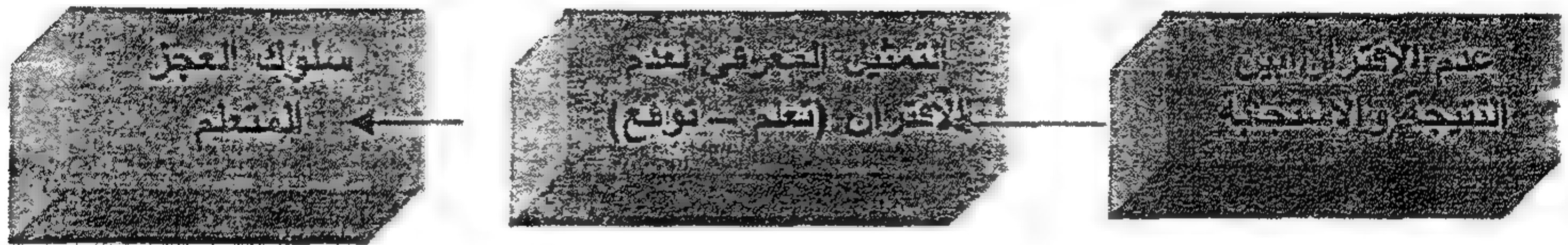
حيث يعرف الاقتران فى ضوء التحكم ، فالحدث يمكن التحكم فيه عندما تؤثر

استجابات الفرد الإرادية **Voluntary Responses** على نتائج الحدث (اقتران بين الاستجابة والنتيجة) ولا يمكن التحكم فيه عندما لا تؤثر استجابات الفرد الإرادية على مترتبات الحدث . أو تحدث النتيجة عندما يؤدى الشخص سلوكيات إرادية معينة بقدر مكافئ لغياب سلوكيات الفرد (تعزيز عدم الاستجابة) ويحدث العجز المتعلم عندما يتساوى تعزيز الاستجابة مع تعزيز عدم الاستجابة . وتشير المعرفة إلى الطريقة التى يدرك

ويُفسر ويتوقع بها الشخص هذا الاقتران ، وبالتالي تتكون عملية التمثيل المعرفي للعجز المتعلم من خطوات ثلاث هي :

- ١ - إدراك الشخص العلاقة بين الاستجابة والنتيجة .
- ٢ - تفسير الشخص هذا الإدراك فالفشل قد يعزوه الشخص للحظ أو القدرة .
- ٣ - يستخدم الشخص إدراكه وتفسيره لتوقع العلاقة في المستقبل ، فإذا اعتقد الشخص أن قدرته هي السبب في فشله فسوف تكون لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وجد في نفس الموقف

ويشير السلوك إلى الآثار الممكنة ملاحظتها نتيجة إدراك الاقتران أو عدم إدراك الاقتران بين النتيجة والاستجابة كالسلوك السلبي في الموقف ، ونعلم الانسحاب ، والكسل (الفرحاتي السيد ، ٢٠٠٤)



شكل (٣) علاقة الاقتران بالتمثيل المعرفي والسلوك

ولتوضيح مفهوم العجز المتعلم نقدم بعض حالات العجز :

الحالة الأولى : السلبية في معامل الفئران : افترض أن فأرا وضع في حجرة فولاذية ، وأرسلت إلى قدميه صدمة كهربية مؤلمة بطريقة منتظمة ، وبعد دقيقة واحدة تستمر الصدمة مرة أخرى ، ويهيج الفأر بجنون ، وينجاح سريع يرتفع لأعلى ، يتسلق الجوانب ويندفع بسرعة على الأرض ، ويتجمد في حالة سكون ، ولا يراعى هذا النوع من الصدمات لما يفعله الفأر . ويتكرر ذلك ثماني مرات وفي النهاية ينكمش ويتقوقع في جانب من الحجرة ، وفي كل مرة تأتي الصدمة يستقبلها الفأر بسكون وسلبية وفتور الهمة ، ولامبالاة . فعندما يوضع الفأر في صندوق يستطيع أن ينهي فيه الصدمة في حالة مجيئه وذهابه ،

أي عندما يتحرك للجانب الآخر نجده لا يفعل أي محاولة لكي ينهي الصدمة ، ونجد أن دفاعاته البيولوجية Biological Defenses لم تعد تعمل ، وإذا كان لدى الفأر خلايا ورم خبيثة في جسده قبل أن يصبح عاجزا ، نجد أن هذه الخلايا تنمو بشدة بعد مواقف العجز ، وأن غده الليمفاوية Lymphocytes لا تعمل بنفس معدلها الطبيعي ، وتعد هذه الحالة حالة تامة للعجز المتعلم لأنها تحتوي على مكونات العجز المتعلم الثلاثة وهي :

[1] اكتساب الفأر عدم الاقتران بين أفعاله ونتائجه .

[2] توقعه لعدم الاقتران في المستقبل .

[3] سلوكيات سلبية أثناء تعرضه للصدمات الممكن التحكم فيها .

الحالة الثانية : الاكتئاب أحادي القطب Unipolar Depression والذي حدث

للورا Laura والتي تعرضت لأحداث مؤلمة خلال شهر معين - وهي أنها حصلت على درجات منخفضة في منتصف العام في علم النفس المرضي ، وسمعت أن صديقها الحميم في المرحلة الثانوية أصبح على علاقة بفتاة أخرى - جعلتها هذه الأحداث المؤلمة تعجز عن النوم والخمول والكسل نتيجة لمعارف اكتسبتها لورا نتيجة اعتقادها بأنها لا تستطيع الحصول على الدرجات التي تؤهلها للنجاح في المدرسة وأنها غير موهوبة untalented وغير جذابة وتوقعت ألا تجد حبا

وتشكل هذه النواقص مصادر دائمة للفشل وخيبة الأمل ، وفي صباح كل يوم من هذا الشهر ينتابها نوبة من الصرع ، وعلى أثارها تستيقظ وتبدأ يومها ، ومكثت أيام كثيرة خلال هذا الشهر في سريرها ، وكانت أحيانا تندفع في البكاء حتى غداء الليلة التالية ، وتركت طاولتها ، وفقدت شهيتها للطعام ، وفقدت عشرون دولارا خلال أسبوعين ، واعتقدت لورا أنها ستتحسن إذا ماتت .

وتعد هذه الحالة حالة عجز متعلم كاملة لأنها تتضمن مكونات العجز المتعلم ، وهي أن لورا اكتسبت خاصية عدم الاقتران بين ما تفعله وما تحصل به على نتائج ، وتشوهدت معارفها في أنها إذا التحقت بمدرسة أخرى لن تنجح في علم النفس المرضي ، وهجرها حبيبها ، وكان سلوكها سلبيا عندما تستيقظ من النوم ، وبالتالي يجب وضع لورا في

مواقف تكتسب فيها أصدقاء جدد ومواقف إنجازية تكتسب فيها القدرة على التحكم تدريجياً ، ويجب تدريبها على تعلم أن جدها أساس التحكم في الأحداث .

الحالة الثالثة : العمل في بوليصة التأمين : يؤدي إلى إتهاك قوى وسريع لمن يعمل فيها كونها مليئة بالإحباط وخيبة الأمل والنكسات والتي يستحيل تجنبها وذلك لعدم توقع الفرد التحكم فيها ، وإدراك عدم جدوى التحدث مع العملاء وتنتابه تحريفات معرفية

عن مدى نجاحه في المستقبل (Peterson, Maier & Seligman, 1995:11-12) .

وفي هذا الصدد يذكر سيلجمان واسكولمان (Seligman & Schulman, 1986) أن التفسيرات المعرفية المتفائلة بنى بالنجاح في هذه المهنة والتي تتيح لهم مقاومة الإتهاك والاستمرار في محاولة حل أي مشكلة ، والعكس نجد أن ذوي الأسلوب التفسيري التشاؤمي والذي لا يعترف بعقلانية النجاح يؤدي إلى سرعة الإتهاك ، والاستسلام لأية مشكلة تأمينية صعبة تواجههم .

وواحد من أكثر الإيضاحات دلالة وحجة على قوة التفاؤل في إثارة دافعية الناس هي الدراسة التي أجراها سيلجمان على مندوبي التأمين في إحدى الشركات ، وتتعلق الدراسة بالقدرة على تقبل المندوب لرفض العميل عقد بوليصة تأمين ، وهو أمر أساسي في هذه المهنة ، وكثيراً ما يكون نسبة الراضين لعقد البوالص أكثر من نسبة القابلين لها في فترة زمنية معينة مما يثبت العزيمة عند المندوب .

ولهذا السبب فإن حوالي ثلاثة أرباع بائعي بوالص التأمين يهجرون المهنة ويتركونها في الثلاث سنوات الأولى من عملهم ، وقد وجد سيلجمان أن البائعين أو مندوبي المبيعات الجدد الذين يكونون متفائلين بطبعهم باعوا ٣١% أكثر من البوالص في العاميين الأولين في عملهم قياساً إلى المندوبين المتشائمين ، وخلال العام الأول هجر المهنة من المندوبين المتشائمين ضعف من هجرها من المندوبين المتفائلين .

والسؤال الآن هو : لماذا تسبب الفروق في التفاؤل هذه الفروق في المبيعات ؟ والإجابة أن التفاؤل مكون من مكونات الذكاء الوجداني . فكل كلمة قيلت لمندوب التأمين أصبحت هزيمة صغيرة ، ويكون رد الفعل الانفعالي على الهزيمة حاسم جداً بالنسبة

للقدرة على المضى إلى الأمام ولاستجماع الجهد وتنظيمه والاستمرار بدافعية عالية ، وكلما ارتفعت استجابات الرفض (لا) تدهورت الحالة المعنوية للمندوب ، مما جعل من الصعب عليه شيئاً فشيئاً الاستمرار فى الاتصال بالعملاء . ومثل هذا الرفض يكون صعباً بصفة خاصة بالنسبة للمتشائم الذى يفسر الموقف على نحو معنى ويخرج بنتيجة تقول " إننى فاشل فى هذا العمل " أو " إننى لن أعمل أبداً كمدوب مبيعات " وهذه التفسيرات من شأنها أن تولد اللامبالاة والهزيمة ، والاعتقاد فى معطيات العجز الداخلية ، إن لم يكن الاكتئاب ، والمتفائلون من الناحية الأخرى يقولون لأنفسهم " إننى استخدمت المدخل الخاطئ " أو " أم هذا العميل الأخير كان فى حالة مزاجية سيئة " وبعدم رؤيتهم لأنفسهم كفاشلين وإرجاعهم الفشل إلى أسباب أخرى خارج ذواتهم فإنهم يستطيعون تغيير مدخلهم فى الاتصال التالى بالعملاء . وبينما تنتهى المواجهة الذهنية بالمتشائم إلى اليأس فإن وجهة المتفائل تفتح له باب الأمل .

الوفيات فى دور الرعاية : وفى دور رعاية تتكون من طابقين ، وبها ١٠٠ مسن متوسط أعمارهم ٨٠ سنة ، قرر عالمان نفسيان شهيران هما رودن ولانجر Rodin & Langer أن يقدم بعض الأشياء الإضافية الجيدة للمستشفى تتضمن نباتات زينة وأفلام سينمائية ، وفى مقابلة مع المرضى المقيمين بالطابق الأول ، أخبر مدير المستشفى المرضى بقوله " لقد اندهشت ، لا أعلم أن الكثير منكم لم يدرك التأثير الذى حصل عليه هنا ، لقد أصدرت قراراً قبل مجيئكم هنا ، ويجب أن تعملوه الآن ، لا بد أن أنتهز هذه الفرصة ، وأعطى كل واحد منكم هدية المستشفى ، أمامكم بعض نباتات الزينة التى يمكنكم تخيير أحدها حسب تفضيل كل واحد منكم ، وأن تأخذوه معكم إلى غرفتكم ، بشرط أن تقوموا بسقائه بأنفسكم ، وشئ آخر وهو أننى أرغب فى أن أخبركم بأننا سوف نعرض عليكم فيلم سينمائى ليلتين ، وعليكم اختيار الليلة التى ترغبون فيها ، رؤية هذه الأفلام من بين ليلتي الخميس والجمعة

وفى الطابق الثانى تم إعطاء المرضى نفس الأشياء ، ولكن تحت ظروف مختلفة ، حيث تم إخبارهم بأننى اندهشت من العديد منكم لا يعرف شيئاً عن الأشياء المتاحة لكم ، فنحن

نشعر أن مسئوليتنا هي أن نجعل هذه المستشفى مكان نفتخر به ، ونريد أن نفعل كل شئ بإمكاننا لكي نساعدك على ذلك ، وانتهاز هذه الفرصة ، وتقديم المستشفى لكل واحد منكم هدية عبارة عن نبات زينة من خلال ممرضة كل منكم ، ونعرض عليكم فيلما سينمائيا ليلة الخميس والجمعة وسأخبركم عن ميعاد مشاهدة كل واحد لهذا الفيلم .

من خلال هذا المثال نلاحظ أن مرضى الطابق الأول أكثر سيطرة على حياتهم ، كما كانوا يمنحون فرصة جيدة للاختيار ، وهي اختيارهم لميعاد مشاهدة الفيلم ، واختيار نوع نبات الزينة ، في الوقت الذي لا يتوافر ذلك لمرضى الطابق الثاني ، ومن ثم وجدا أن مرضى الطابق الأول أكثر نشاطاً ، وارتفعت معنوياتهم ، وانخفض اكتئابهم ، وبعد ١٨ شهراً وجد أن المجموعة التي كانت بسيطرة وحرية الاختيار في الحياة كانوا أكثر نشاطاً وسعيًا بكل المقاييس ، لذلك فإن عدد من وافتهم المنية من هذه المجموعة أقل بكثير من وفيات المجموعة الثانية التي لم تتمتع بحرية الاختيار أو التحكم في حياتها . وتعد هذه حالة عجز متعلم كاملة ، حيث تتوافر فيها الأحداث غير المقترنة بالاستجابة ، والتي تؤدي إلى نتائج سلوكية ومعرفية ودافعية مضطربة . أوضحت هذه الحقيقة المدهشة بقوة أن القدرة على الاختيار والسيطرة على مجريات الأمور بحياة الإنسان يمكن أن تنقذ حياته من الموت المحقق ، بل وربما أن الشعور بالعجز هو ما يؤدي إلى الموت .

امرأة يساء معاملتها: باختصار بعد أن تزوجت جو Jo من بول Paul اعتادت الجلوس في أحد أركان حجرة زواجها كل مساء سبت . حيث كانت هذه حياتهم كاملة ، حيث انغمروا كل منهم في شرب المسكرات ، وعندما رجعوا إلى منزلهم المكون من حجرة واحدة . حيث تمكن بول من إساءة جو ، بأن ضربها على وجهها وبطنها متهماً إياها بغزل الرجال الآخرين . وبمرور الوقت أصبح بول أكثر وحشية ، وكانت جو منشغلة في معالجة جروحها . وحاولت أن تتحدث إلى أصدقائها ، ولم يسمع أحد لما تقوله بجديّة وعناية ، وفكرت في ترك زوجها ولكنها لم تعرف إلى أين تذهب ، وعندما حلت ليلة السبت بدت وكأنها مسكينة ، مستسلمة ، سلبية ، وسهل التأثير عليها ، وأكثر انصياعاً لأفكار الآخرين ، وكانت تبدو أكثر غباء ، وفي الأسبوع التالي هدها بالضرب من خلال طلقة رصاص قد اشتراها . وفي مساء سبت بعد ثلاث سنوات من الإساءة ، ازداد خوفها على حياتها، حيث

ازداد بول في الإساءة إليها بأن ضربها بمسدسة ، وخلع اثنان من أسنانها ، وعندما انفجرت في المعارضة والاحتجاج تشوق زوجها أن تفعل شيئاً ، وأن تخرج من شعورها بالعجز ، حيث أخذت المسدس وأطلقت طلقتين في رأسه

وبالرغم من وضوح ظاهرة العجز المتعلم لدى المرأة المساء معاملتها ، إلا أنها تعد حالة غير كاملة ، حيث أننا لا نعرف هل يساء إلى المرأة بصرف النظر عما فعلته، أو أن أفعالها وسلوكها هي التي تستجر الإساءة الموجهة إليها ، ومن ثم فإن مراحل العجز قد تكون غير كاملة في هذه الحالة ، إلا أنها توضح وجود العجز لدى المرأة المساء معاملتها (Peterson , Maier & Seligman , 1995: 8-13)

بعض خصائص الأفراد الذين يتصفون بالعجز المتعلم

يرى سيلجمان أن الشعور بالعجز هو حالة من عدم الرغبة في التفوق ، وإتمام المهام الصعبة ، وأيضاً عدم الرغبة في بلوغ معايير التفوق على الآخرين ، وانعدام روح المنافسة ويمكن توضيح بعض خصائص ذوى العجز :

- [١] عدم القدرة على تحقيق الأهداف المرغوب فيها بسبب ضعف الإمكانيات .
- [٢] الافتقار إلى التغذية الراجعة التي من شأنها مساعدة الفرد على تعديل أو تغيير أو الاستمرار في التمسك بخطط الملائمة لتحقيق أهداف مرغوبة .
- [٣] تتسم شخصية العاجز بعدم التكامل بين الأنا والأنا العليا والذي بدوره يؤدي إلى عدم القدرة على تحقيق أهدافه المرغوبة ذات الطابع انتفاولي .
- [٤] لا يؤدي المهام بيقظة وانتباه ، كما أنه لا يبصر العقبات وليس لديه القدرة على تحمل ما يواجهه من صعاب من أجل تحقيق أهدافه المرغوبة
- [٥] يسعى الفرد العاجز إلى تحقيق النجاح في نوع واحد من الأهداف مضمونة التحقيق لفرط سهولتها أو الأهداف مضمونة الفشل لصعوبتها ، ولا يأمل في تحقيق الأهداف معتدلة الصعوبة والتي تتحدى إمكانياته وقدراته حيث يظل الأمل مفقوداً بالنسبة له ، والمخاطرة لليأس تعنى أن أهدافه غير مؤكدة التحقيق ، كما أن عدم تعيينه بالمخاطرة لا يشير رغبة

الحصول على معلومات مباشرة تساعد على تحقيق أهدافه المرغوبة (الفرحاتى السيد ، ١٩٩٧)

[٦] يظن العاجز أن النتائج رهن للحظ والصدفة ، ولا يشعر بالزهو إذا حقق هدفا معينا وذلك لأنه لم يبذل أى جهد من أجل تحقيقه ، فهو يعتقد بأهمية الحظ دون المهارة .
[٧] يستسلم بسهولة لأى انفعالات تؤدي به إلى تعلم العجز Mikulincer & Caspy (1986) .

[٨] العاجز فى تقويمه ينظر إلى السلبيات والأخطاء ويضخمها .

[٩] يدرك الأحداث الحسنة والمبشرة فيما يتفق مع نفسيته العاجزة .

[١٠] أكثر إقلاعاً وأقل إصراراً فى وجه الفشل (Ames,1992:261) .

[١١] أقل توقعاً للنجاح، وإذا نجحوا لا يستطيعوا تصديق أن نجاحهم من جهودهم وقدراتهم ، وأكثر توقعاً للفشل (Dweck,1986:1040) .

[١٢] أقل إنتاجاً للسلوك (Dweck,1986:1041) .

[١٣] يتوجهون لهدف الدرجة بدرجة اكبر من توجههم التعلم (Stipek :1998: 106)

[١٤] يتوجهون للحالة بدرجة اكبر من توجههم للفعل (kuhl, 1981: 156)

[١٥] أقل استخداماً للإستراتيجيات الإيجابية (Mikulincer ,1989 : 129)

[١٦] سلبيين عند تعاملهم مع المشكلات أو ما يسمى " بالسلبية مقابل الإيجابية " (Hokoda & Fincham ,1995 :376)

[١٧] انخفاض فى الدافعية المهنية وغياب الرغبة فى المبادرة بالقيام بسلوك غير عادى أو طرح فكرة تحمل الجديد وغير المعروف (على عسكر ، ٢٠٠٠)

[١٨] اقتناع شخصى بعدم إمكانية التحكم فى ظروف العمل ، وبالتالي التكيف معها حتى وإن كان ذلك على حساب صحته النفسية والبدنية .

[١٩] غياب أو انخفاض الرغبة فى مواجهة المشكلات والتغلب على المعوقات التى تواجه الفرد .

[٢٠] رفض وتجنب المعلومات التي تساهم في إعادة التحكم أو التعامل مع الأحداث من حوله (Cheniss , 1983)

وتؤكد دويك (Dweck;1986: 1043) أن ذوي الشعور بالعجز المتعلم أكثر انسحاباً عند مواجهة الصعوبات، وأكثر توقعاً للفشل ، وأقل مبادأة ، وأقل تحملاً للمسؤولية ، ويدركون أن عوامل النجاح والفشل خارج نطاق تحكمهم ، ولا قيمة لجهدهم وسماحتهم الشخصية في التأثير على النتيجة ، ويدركون أن فشلهم نتيجة لنقص قدرتهم أو لعوامل خارجية بعيدة عن نطاق تحكمهم ، أو تجاهل دور الدافعية، ويدركون الاستقلالية التامة بين سلوك الفرد وتمثله أو انسحابه من المثيرات المؤلمة ، ويشعرون أنه بالرغم من بذلهم للجهد فإن النتيجة لا تتغير .

كما أنهم يستخدمون إستراتيجيات فقيرة لحل المشكلات ويتشنت انتباههم ويشعرون بأن جهدهم وإصرارهم من أجل لاشيء . وعجزهم يقف خلف الإنجاز المنخفض ، وهو أداه لضعف المهارات الاجتماعية، وفي النهاية يحصلون على رسالة توحى لهم بأنهم عديمو القيمة Worthless ويائسون، ويشعرون بالعجز في إتقان أي مهمة . ولا يعتقدون في التحسن ، والغالبية العظمى من ذوي العجز المتعلم دائمي الإقلاع ، ومولعون بالتعرف والشهرة من خلال الزعامة Bully على من هو أضعف منهم ، وأن يكون لهم نفوذ Tease، ويعملون فقط من أجل المكافآت الخارجية، ولا يميلون للتعلم والمهمة ويميلون للحصول على الدرجات والنجوم والشكولاته والنقود...الخ، وعندما يدخلون مرحلة المراهقة يعادون للمجتمع لكي يحصلوا على السلوك المقبول اجتماعياً من وجهة نظرهم ، ويشعرون في النهاية بأنهم لا يملكون أي خيارات لاعتقادهم في عدم قدرتهم على النجاح في إتمام أي مهمة (Dweck , 2000; Ames , 1992 ; Seligman , 1998) .

والتقرير الذي وضعته الجمعية الأمريكية لعلم النفس والتي كان يرأسها سيلجمان لوصف هؤلاء التلاميذ " بأنهم فاتري الهمة ومهملين وأحياناً مشلولين الإرادة Listless And Inattentive And Sometimes Disruptive ، ولا يستطيعون تكملة أعمالهم ، ويقطعون بسرعة وبسهولة عندما يواجهون مهام صعبة ويصبحون قلقين عندما يأخذون

اختباراً ، والوصف الدقيق لهم أنهم يفعلوا كما لو كانوا عاجزين عن الأداء (Seligman , 2000)

ويؤكد ميكولنسر (Mikulincer , 1988 , 1989 , 1990 , 1990 , 1994) أننا غالباً نرى هؤلاء الأفراد كما لو كانوا سلبيين وخائفين من المحاولة ، وإن الجهد بالنسبة لهم يبدو عديم الجدوى ، ويقنعون بسرعة عن المحاولة ، وتنمو لديهم استراتيجيات هدم الذات **self -Defeating strategies** والتي تؤدي بهم في النهاية إلى فشل أكثر . وهم يحاولون من أجل أهداف غير قابلة التحقيق ، وهم مماطلين أو مرجنين **procrastinate** وينجزون المهام التي تتطلب أقل جهد . وهم مكتئبين وأحد أشكال اكتئابهم الغضب . ويشعرون بالغباء ، لذلك عندما يحاولون أن يشعرون أن محاولاتهم لا قيمة لها .

التجارب الأولى للعجز على الإنسان Early Human LH Studies

ميز ميكولنسر (Mikulincer, 1988) بين دراسات العجز المتعلم لدى الإنسان والحيوان ، حيث يذكر أنه بالرغم من أن العجز المتعلم لدى الإنسان والحيوان يشير إلى تغير في الأداء نتيجة الأحداث غير القابلة للتحكم ، إلا أن التوجهات النظرية والتجريبية تؤكد أنهما يختلفان إلى حد بعيد ، فتحاول أبحاث العجز المتعلم لدى الحيوان أن تصف بدقة التفسيرات البيئية لهذه الظاهرة ، وتسترشد أساساً بتفسيرات السلوكيين الجدد والبيولوجيين . وتحاول أبحاث العجز المتعلم لدى الإنسان أن تصف بدقة إسهامات كل من العوامل البيئية والشخصية في حدوث العجز المتعلم ، وتسترشد أساساً بالتفسيرات المعرفية التي تؤكد على إدراك الذات لنقص القدرة على التحكم ، وإعمال الفرد لعقله عند التعرض لنتائج غير ممكن التحكم فيها . بالإضافة إلى وجود متغيرات أخرى تفرق بين أبحاث العجز المتعلم لدى الحيوان والإنسان مثل الأحداث الإيجابية غير الممكن التحكم فيها ، وإمكانية تعميم استجابات العجز المتعلم .

ومن ثم فإن هناك تشابهاً بين تجارب العجز المتعلم لدى الإنسان والحيوان ، ومن التجارب المبكرة تجربة هيروتو (Hiroto , 1974) والذي عرض فيها مجموعة من طلاب الجامعة إلى ضوضاء يمكن الهرب منها من خلال الضغط أربع مرات على زر كهربائي (

مجموعة الهرب (مجموعة ثانية (مجموعة تدريب العجز) والتي تم تعريضها إلى ٥٠ حالة ضوضاء وهي ضوضاء لا يمكن التحكم فيها من خلال استجابات المفحوص بالمقارنة بمجموعة الهرب . وبعد ذلك تستقبل كل من المجموعتين نفس كمية الضوضاء ، ونفس زمن استمرار تعرضهم للضوضاء ، ومجموعة ثالثة لم تتعرض لأي ضوضاء وفي مرحلة الاختبار تم تعريض المفحوصين لعدد ٢٠ حالة ضوضاء مرتفعة ، وتم إخبار المفحوصين أنهم يستطيعوا عمل شيء لإيقاف هذه الضوضاء وهو التحرك من مكان لآخر أو الضغط على زر متوافر في الموقف التجريبي، أظهرت النتائج عموماً أنه مثل نتائج تجارب العجز لدى الحيوانات وجد أن مجموعة المفحوصين الذين تعرضوا لتدريب العجز أقل احتمالاً في تعلم الهرب من الضوضاء بالمقارنة بالمجموعتين الأخريين ، ولم يتأثر أداء كل من المفحوصين في مجموعة الهرب ، والمجموعة التي لم تتعرض لظروف تجريبية

ومن التجارب الأولى تجارب استخدمت المشاكل المعرفية غير القابلة للحل مثل تجربة أجراها هيروتو وسيلجمان (Hiroto & Seligman , 1975) وفيها عرض الباحثان مجموعة من المفحوصين لثلاثين مشكلة غير قابلة للحل من مشكلات تكوين المفهوم ، ومجموعة ثانية لم تتعرض لمثل هذه المشكلات ، ومجموعة ثالثة تعرضت لمشكلات قابلة للحل ، أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق بين الثلاث مجموعات ، حيث وجد أن المجموعة التي تم تعريضها لمشكلات قابلة للحل تعلمت القدرة على التحكم ، وأدركت أن الجهد يؤدي الاستجابة ، بالمقارنة بالمجموعتين الأخريين ، وانتهى الباحثان إلى أن الضوضاء غير الممكن التحكم فيها تؤدي إلى العجز المتعلم ، وتوقع أداء حل المشكلة ، وتشتت انتباه الفرد ، وتربك تفكيره ، وإذا ما استمرت الضوضاء يصل الفرد إلى نقطة يشعر عندها بأنه لا يستطيع التحكم في الأحداث .

وفي إحدى دراسات سيلجمان (Seligman , 1977) تم تقسيم عينة من طلاب الجامعة الأمريكان إلى فئتين فئة مكتتبة وأخرى غير مكتتبة على أساس اختبار بيك Beck Depression Inventory ثم أعطيت لهم عدة محاولات لنوعين من المشكلات . إحدى هذه المشكلات هو الطلب من المفحوص أن يخمن أن الشريحتين سوف تظهر في مناسبة معينة " وكان الترتيب عشوائياً . والمشكلة الثانية كانت عبارة عن إزالة أو تحريك منصة

platform لمنع كرة من الصلب من الاستمرار في التدرج . في النوع الأول من النشاط لم يكن مطلوباً أى مهارة ، بينما فى النشاط الثانى كانت هناك بعض المهارات المطلوبة . وبعد كل محاولة كان الباحث يسأل المفحوصين عما إذا كانوا يتوقعون النجاح فى المحاولات المقبلة ، ولقد وجد أن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة فى اختبار الاكتئاب لم يدركوا أن أى نشاط يقومون به سوف يجلب لهم المكافأة ، بينما الطلاب الذين حصلوا على درجات أقل فى اختبار الاكتئاب وجد أنهم يتأثرون بالنجاح أو الفشل فى النشاط التالى الذى يتطلب المهارة . وامتدت هذه التجربة إلى ما هو أبعد من ذلك عن طريق تحريك زر كهربائى مختفى بحيث يكون لدى المفحوص اعتقاداً خاطئاً بالنجاح والفشل فى كل محاولة ، وبذلك تم إدخال نجاح المفحوص أو فشله فى التجربة . وبالرغم من ذلك تبين أن المكتئبين عندما تنجح بعض محاولاتهم فى السلوك لم يؤدى هذا السلوك إلى زيادة توقعهم للنجاح فى المحاولات التالية .

فإنسان قد يشعر بالعجز عندما يجد أن نشاطاته قد أصبحت غير مجدية ، وأن كل عائد من أى نشاط يقوم به هو الإهمال والمعاقبة ، والنظرة الدونية للذات ، هنا يجد نفسه فى حلقة مفرغة ، ومن ثم يجد نفسه - كما يقول عبد الستار إبراهيم - متباطئاً ، متعاساً ، وفاقدًا للأمل ، ويعانى الاكتئاب .

وأظهرت الأبحاث المبكرة أيضاً أن تأثيرات العجز المتعلم لدى الإنسان تأتى بعد خبرات الإبدال Vicarious Experience للضوضاء غير القابلة للتحكم ، فمثلاً عرض ديفلس وآخرون (Devellis et al , 1978) مجموعتين أحدهما تشاهد نماذج غير قابلة للتحكم ، والأخرى تشاهد نماذج لديها القدرة على التحكم ، ثم تم وضع المجموعتين فى مهام اختبار مشابهة ومتساوية الصعوبة ، وجد الباحثون أن المجموعة التى شاهدت نماذج العجز اكتسبت هى الأخرى العجز على نفس المهام ، أما المجموعة الأخرى فتعلمت أساليب حل المشكلة ، واقتنعت أن فى إمكانها القدرة على التحكم فى هذه المهام ، وبطريقة مشابهة وجد برون وانيو (Brown & Inoye, 1978) أن الأفراد الذين يلاحظون نماذج تتسم بالقدرة على التحكم تعلمت هى الأخرى القدرة على التحكم ، أما الأفراد الذين يلاحظون نماذج عاجزة تعلمت هى الأخرى عوامل عديدة للعجز منها ، أنها تعلمت الانسحاب عندما

تواجه أقل صعوبة وتعلمت الكسل لاقتناعها في عدم قدرتها على التحكم . وانخفضت مثابرتها وإصرارها على إكمال المهام ، وتوقعت العجز في المهام اللاحقة .

وتحاول بعض الأبحاث المبكرة للعجز المتعلم تفسير استمالة induce عدم القدرة على التحكم في ضوء التعليم اللفظي verbal instruction أى إحياء للفرد أنه لا يستطيع التحكم فى الأحداث , (Glass & Singer, 1977; Sherrod & Downs , 1974) وأوضحت البحوث المتقدمة عدم فاعلية استخدام التعليم اللفظي لأنه وسيلة غير مناسبة في تشكيل العجز ، وتظهر فقط عند إخبار المفحوصين في بداية مرحلة تدريب العجز أن النتائج غير ممكن التحكم فيها ، وأن أنسب تدريب على العجز يتكون من التعرض لمواقف فعلية مؤلمة و مشكلات غير قابلة للحل .

وهنا لم يكتف سيلجمان بدراسة الظروف التي تؤدي إلى حدوث حالة العجز المتعلم نتيجة التعرض المستمر للعقاب ، وللظروف المؤلمة والخالية من التدعيم والتشجيع والأمل في الهرب ، بل ذكر أيضا بعض الملاحظات عن العلاج والشفاء من هذه الحالة ، ومن ذلك مثلا أنه لم يفتح فقط بفك القيود الكلاب وترك الفرصة لديها للهرب إلى بيئة آمنة ، بل كن يدرّبها ويعلمها على تكوين استجابة معارضة للعجز المتعلم ، أي الأمل المتعلم ، وبتدريبها على تعلم واكتساب الأمل كان يجرها عنوة من البيئة المهددة إلى الجزء الأمن من صندوق التجربة ، إن هذا لا يعنى ألا يكتفى المعالجون والآباء والأصدقاء للمصابين بالاكتئاب بتوجيه النصائح إليهم بالتغير ، فمن الضروري أن يوجهوهم أيضا نحو ممارسة النشاطات السارة ، والبعد عن النقد والتهديدات ، وأن يقوم الواحد منهم بدور أكثر إيجابية لتحقيق أى مكاسب علاجية لدى المريض .

كما تركز غالبية دراسات العجز المتعلم لدى الإنسان على أهمية التعليمات الأولية كأساس الوقاية من العجز، حيث إذا أعطينا للأفراد لهم معلومات تفيد بأنهم يمتلكون مقومات ومعطيات حل المشكلة ، وأنهم يستطيعون فك رموزها وغموضها في هذه الحالة وبطريقة غير مباشرة نعلم الأفراد عدم التركيز على استقلال الاستجابة والنتيجة ، وأن حل هذه المشكلة دالة في مقدار جهدهم المبذول . وأخيراً إذا لم يواجه المفحوصين صعوبات في حل هذه المشكلة ، فإنهم لا يدركون العجز ويدركون أنهم يمتلكون مقومات التحكم . وإذا

قابلت المفحوصين مشكلات صعبة الحل، وفي نفس الوقت يمتلكون تفسيرات معرفية متفائلة تشعرهم بأنهم قادرون على التحكم فيها، ويستطيعون استخدام استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة، وعندما يعجزون على حل هذه المشكلة نجد أنهم يدركون أن الصعوبة لا تكون داخل ذاتهم، ولا يندهشون من عدم قدرتهم على حل هذه المشكلة وقد تنمى هذه الاستراتيجيات لدى الفرد: الإدراك المنطقي للمشكلات. التوقع المتفائل للقدرة على التحكم. التركيز على أسباب الإخفاق والفشل، الانفعالات الإيجابية التي تعيد تركيز الفرد على المشكلة. التفكير العقلي المتفائل الذي يجعل الفرد يستبشر النجاح. التفسيرات المنطقية والعقلانية لخبرات الفشل.

إن العجز المتعلم هو محصلة أساسية للهزيمة والفشل، ومادام هذا العجز المتعلم يمكن علاجه كما قال سيلجمان من خلال اقتناع الفرد بأن أفعاله ذات جدوى، فإنه يمكن تعليمه كذلك أن يفكر بطريقة مختلفة حول ما أدى به إلى الفشل، وإذا تمت أيضا زيادة ثقة المرء بنفسه، وتقوية حالة توكيد الذات Self-Assertiveness لديه من خلال القول له وإقناعه بطرائق متنوعة مباشرة وغير مباشرة بأن أفعاله تحدث فرقا مهما حقا، وأنه ينبغي أن يسعى دوما نحو التحكم والإتقان - في عمله - كما ينبغي أن نبحت معه عن الجوانب الإيجابية السابقة في حياته ونؤكد لها، وبذلك نقوى من مناعته ضد العجز المتعلم.

تحول سيلجمان بعد دراساته هذه من الاهتمام بالعجز المتعلم إلى الاهتمام بالتفاؤل المتعلم learned optimism، ونشر حوله كتابا بعنوان، التفاؤل المتعلم وصدرت طبعته الثانية عام ١٩٩٨، وفيه قال بأهمية الأمل والتفاؤل، فالأفراد والجماعات والشعوب الأكثر تفاؤلا هي التي تبقى وتستمر، والأكثر يأسا وشعورا بالإحباط والفشل هي التي تضعف وتندثر. يبقى المتفائل يستمر في وجه العجز والفشل، فهو عندما يكون ظهره للحائط محاصرا يبقى ويستمر. عندما تلاحقه الصدمات والنكسات، وقد قدم سيلجمان في كتابه هذا كثيرا من التوجيهات والأساليب الخاصة بتعلم التفاؤل وقياسه، والاستفادة منه في الحياة بشكل عام، ولدى العاجزين القاطنين بشكل خاص (شاكر عبد الحميد، ٢٠٠٣: ٤٦٤).

وتحدد الدراسات أيضا أن الأفراد - مثل الحيوانات - يمكن تحصينها ضد العجز المتعلم من خلال تعريضهم لأحداث ممكن التحكم فيها وإكسابهم مفهوم الأمل المتعلم Learned

Hope (1974, Thornton & Powell) وبالرغم من ذلك وجدا جونيز وآخرون (Jones Et Al, 1977) وناشن وماسد (Nation & Massed, 1978) أن إجراءات التحصين ضد العجز المتعلم تكون في جداول التعزيز، ولا سيما التعزيز الجزئي للنجاح وإكساب الأفراد معطيات التحكم في الأحداث .

على أن هؤلاء العلماء لم يكونون في واقع الأمر أول من تعرضوا لدراسة هذه الظاهرة ، إذ كشفت بعض الدراسات السلوكية عنها بطريقة عفوية منذ أكثر من خمسين عاماً وذلك في تجربة لمورر وفيك Mowrer & Viek, 1948 التي أحضر فيها عينة من الفئران مكونة من مجموعتين (أ و ب) تعرضتا للجوع فترة من الزمن ثم أعطيت كل منها فرصة لالتهام الطعام لمدة ١٠ ثوان قبل التعرض لصدمة كهربائية شديدة ومفاجئة ، وكانت هذه الصدمة تنتهي بالنسبة لأي فأر من المجموعة (أ) يقفز عاليا كنوع من التدعيم الإيجابي ، وبالفعل تعلمت الفئران من هذه المجموعة استجابة القفز لأعلى عند تعرضها للصدمة . أما بالنسبة لفئران المجموعة (ب) فكانت الصدمات الكهربائية لا تمنع عنها عشوائيا بصرف النظر عن سلوكها ، هذا علماً بأن كمية الصدمات التي تعرضت لها كل من المجموعتين كانت واحدة . وقام الباحثان بعد ذلك بملاحظة الفئران وهي تأكل بقصد تقرير ما تعانیه من انفعال الخوف نتيجة لتعرضها لهذه الخبرة حيث أنه كان معروفاً قبل ذلك أن الخوف يؤدي إلى فقدان الشهية ، وقد تبين أن فئران المجموعة الثانية (ب) وهي التي يمكن القول بأنها قد تعرضت لخبرات العجز المتعلم من جراء الصدمات الكهربائية التي كانت تستمر بصرف النظر عن محاولاتها لمنعها - لم تأكل إلا قليلاً جداً إذا ما قورنت بالمجموعة التي لم تتعرض لهذه الخبرات . أي أن الفئران التي كانت تنهى الصدمات الكهربائية بمحاولاتها - وهو القفز لأعلى - كانت أقل انزعاجاً وتوتراً بالرغم من تعرضها لقدر مساوٍ من الصدمات الكهربائية لما تعرضت إليه المجموعة الأولى (Mckean 1994 ، عز الدين جميل عطية ، ١٩٩٣)

وفي البحوث التالية لاحظ ريكتر (Richter, 1958) كثيراً من حالات الموت المفاجئ بين الفئران خلال التجارب ، فمثلاً لوحظت حالات غرق كثيرة غير معروف أسبابها بعد فترات وجيزة منذ بدء الفئران للسباحة ، وذلك في الدراسات التي أجريت لاختبار قدرتها على

تحمل السباحة ، وكانت قبل هذا الاختبار تمسك باليد بطريقة تمنعها من الحركة ثم توضع بعد ذلك فى إناء ضيق لمدة طويلة . ويقول ركثر إن المأزق التى كانت تتعرض له هذه الفئران لم يمكن حله إلا بطريقة الكفاح أو الهرب **Fight Or Flight** بل كان فى الواقع يؤدى إلى حالة ظاهرة من اليأس والاستسلام . وتم التوصل إلى نتيجة مؤداها أن إحساس الكائن الحى بانعدام فاعليته وقدرته على السيطرة على الأحداث البيئية التى يتعرض لها أثار سيئة على حالته الصحية والنفسية (14 : 1992 , Seligman) .

إدراك العجز

يجب أن يشمل تعريف العجز على إدراك الفرد لموقف العجز، ويعتمد إدراك الفرد لموقف العجز ليس فقط على عدم الاقتران بين الاستجابة والنتيجة ولكن أيضا على صيغة الفرد **Schema** فى التحكم، ومعارفه عن المهمة، وتفكيره العقلاني، أو انفعالاته ، أو توجهه العقلي فى مواقف الفشل ، أو توقعاته المتفائلة للنجاح .

على هذا الأساس من الخطأ عند تفسيرنا للعجز المتعلم أن نعتمد على وجهة نظر قاصرة تهتم فقط بتعريض الأشخاص لمواقف غير ممكن التحكم فيها ، دون النظر إلى معتقدات الأشخاص وأهدافهم واهتماماتهم ، وتاريخ تعرضهم لمثل هذه النتائج ، وتفسيراتهم العقلانية للأحداث، وميلهم وحبهم لحل مثل هذه المشكلات ، وتاريخ الإنجاز لديهم ، وتجاهلهم للآثار الضارة للفشل ، ولفهم العجز المتعلم لدى الإنسان يجب أن يدرك الشخص المعنى المصاحب للفشل غير الممكن التحكم فيه ، أى الأضرار الشخصية للفشل على السعادة النفسية والتكيف النفسي .

ومن ثم فإن معنى العجز يدور حول نتائج عدم توافق الشخص مع البيئة - **Person Environment Mismatch** الناتج عن الفشل غير الممكن التحكم فيه ، فموقف العجز يعد موقف لتحقيق هدف **Goal - oriented** فالمفحوصين يضعون هدف (حل مشكلة) وطريقة تحقيق هذا الهدف ، ففي مواقف معينة مثلاً قد تؤدي طرق الفرد واستجاباته إلى تحقيق هدف ما ، ولكن فى موقف العجز يكون الهدف غير قابل التحقيق ، وبالتالي يوجد تعارض بين ما تسمح به البيئة وما يرغبه الشخص ، فقد يضع الفرد خطط محكمة التنظيم

لتحقيق هدفه ، لكنه يواجه عائق من خلال فشل غير ممكن التحكم فيه . وبالتالي يؤكد لازاروس (Lazarus , 1991) أنه يمكن تقييم موقف العجز على أنه موقف يتعارض مع البيئة، ويعنى هذا التعارض خسارة شخصية ، والتي من بينها نقص الشعور بالتحكم فى النتائج ، نقص النتائج الإيجابية للنجاح ، انخفاض الإحساس بقيمة الذات Self- worth ، نقص السعي نحو تحقيق الهدف ، الإحباط .

وقد يتضمن العجز تهديد رؤية الشخص لذاته وبيئته ، ويتضمن الفشل غير الممكن التحكم فيه إدراك الفرد لنقص قدرته على التحكم فى البيئة ، ومهاراته التي تؤثر فى التحكم ، علاوة على أن نقص القدرة على التحكم تؤدي إلى شكوك حول الاستجابات المطلوبة لتحقيق الأهداف ، ومحتوى هذه الأهداف ، حيث أن الأشخاص غير متأكدين عن ما سيحدث فى المواقف غير القابلة للتحكم أو ماذا يفعلون تجاه هذه المواقف ، فهم يشعرون بالتحكم الخارجى المدرك، أو أن المواقف تفوق قدرات ومهارات الأفراد ، وقد تتضمن أضرارا شخصية للأفراد الذين يتعرضون لها ، فالعجز المتعلم لدى الإنسان يرتبط بمشكلات غير ممكن التحكم فيها . وبكلمات أخرى يعتبر مواقف العجز خبرة أساسية لعدم القدرة على التحكم .

الفصل الثاني

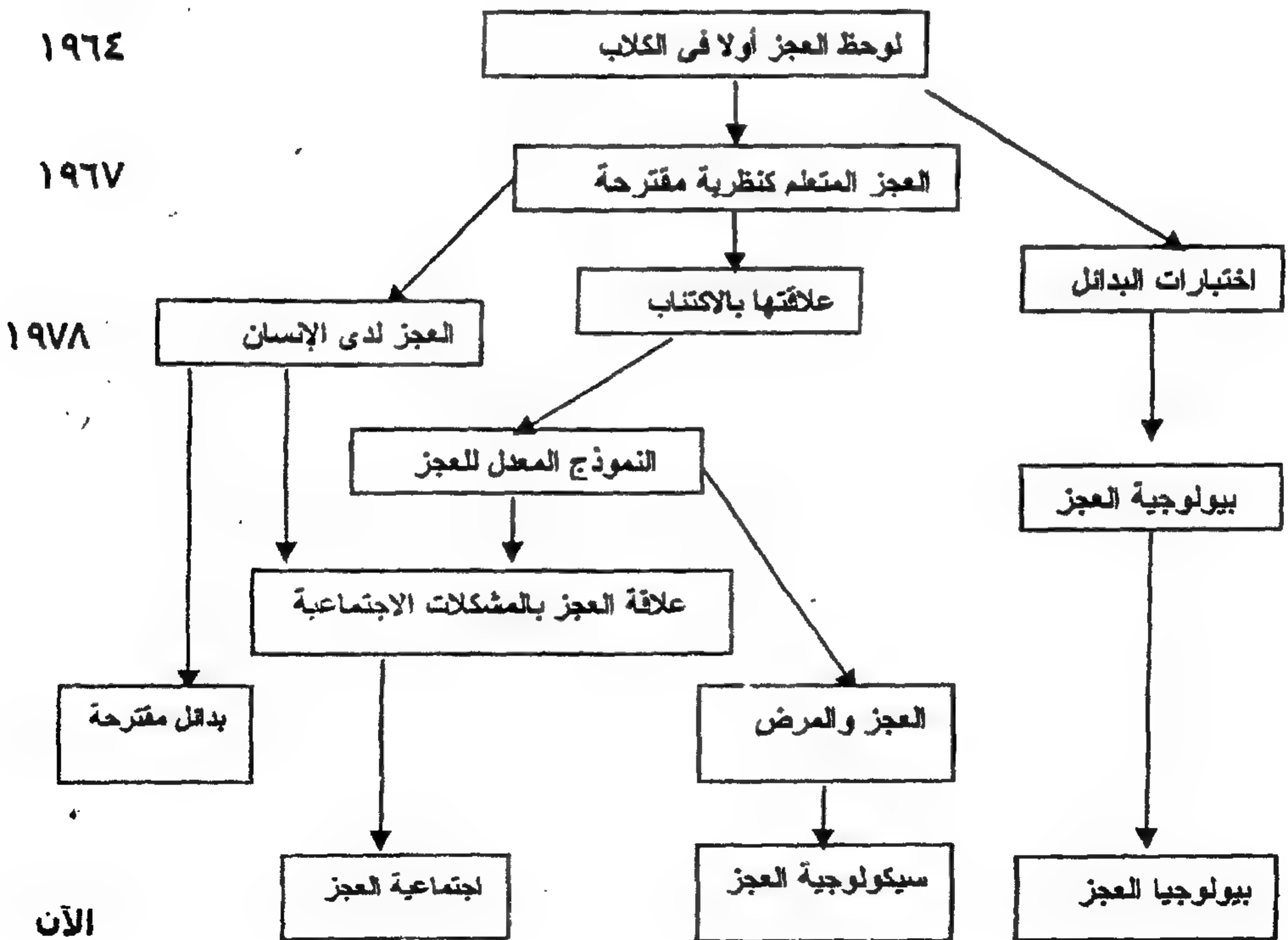
تطور ظاهرة العجز المتعلم

« الفصل الثاني »

تطور ظاهرة العجز المتعلم (١)

نشأت وتطورت ظاهرة العجز المتعلم في منتصف الستينات أثناء محاولات اختبار نظريات التعلم، وبالرغم من فهمنا لمحتوى نظريات التعلم التقليدية وتقييدنا بحدود هذه النظريات إلا أنه في الوقت ذاته نعارض بعض مبادئها وقوانينها ، علاوة على ذلك هناك تناقض خاص بدراسات العجز المتعلم من عام ١٩٦٧ حتى ١٩٧٥ يتعلق بطبيعة وحدود ظاهرة العجز المتعلم وتعارض تفسيرها مع تفسيرات نظريات التعلم التقليدية . (Seligman et al , 1995 , 1992 , 1988)

والشكل التالي (Peterson , et al , 1995 : 303) يوضح تاريخ العجز المتعلم



(١) استعان الباحث بشكل كبير نسبياً بفصل شيق جداً قام بكتابته الدكتور سيلجمان مارتين - رئيس الجمعية الأمريكية لعلم النفس ، في كتابه الرائع التفاؤل المتعلم ، حيث أصدرت الطبعة الأخيرة منه عام ١٩٩٨ .

ونقدم في هذا الفصل تطور ظاهرة العجز المتعلم لدى الحيوانات، بداية من قصة العجز المتعلم كما يرويها سيلجمان Seligman , 1998 : حيث يذكر سيلجمان حينما كنت في الثالثة عشر من عمري ، تصورت شيئاً معيناً: عندما كان يرسلني والداي إلى منزل صديقي جيفري Jeffery كي أمكث عنده هذه الليلة ، مما جعلني أدرك وجود مشكلة حقيقية في المنزل ، لقد حدث هذا بالفعل في آخر مرة أرسلني فيها إلى منزل صديقي ، حيث اكتشفت أن والدتي أجريت لها عملية استئصال الرحم . وأحسست أن والدي كان في حالة توتر وقلق، وأصبحت سلوكياته غريبة، حيث كان يميل إلى الهدوء والسكون ، والركون إلى السلبية ، واعتقدت بأنه يجب أن يكون على مثل هذا الحال، بعد ذلك أصبح والدي عصبياً ، ومنفعلاً جداً ، حيث كان يغضب أحياناً ويبكى أحياناً أخرى .

أثناء قيادة والدي للسيارة لتوصيلي إلى منزل جيفري في نفس الليلة، وبينما تجوب السيارة الشوارع المظلمة لمدينة الباني Albany عاصمة ولاية نيويورك ، أخذ والدي نفساً عميقاً، ثم ركن سيارته بجانب الطريق، وجلسنا معاً في صمت، وأخيراً أخبرني والدي أنه كان قد فقد الإحساس في الجانب الأيسر من جسمه لمدة دقيقة أو دقيقتين، اكتشفت وجود خوف وقلق لديه من نبرة صوته، وتوتره الزائد ، وتغير لون وجهه .

كان عمر والدي تسع وأربعين سنة - أي كان في عنفوان قوته - لقد حدث ما حدث نتيجة للاكتئاب الشديد، ، حيث تحول من دراسة القانون إلى تولى وظيفة مدنية مضمونة النتائج، بدلاً من أن يحاول التوصل إلى عمل آخر يمكن أن يدر عليه دخلاً أعلى، وقرر والدي أن ينجز حركة جريئة لأول مرة في حياته، حيث قرر أن يبحث عن عمل في أحد المكاتب العليا في ولاية نيويورك مما جعلني أفخر به .

كذلك عانيت من أزمة ملزمة الأولى في مقتبل العمر، حيث أخرجني والدي من إحدى مدارس التعليم العام - على الرغم من قناعاتي بالوضع في تلك المدرسة - ولكن والدي ألحقني بأكاديمية عسكرية خاصة، لأن تلك الأكاديمية تعد المدرسة الوحيدة الموجودة في مدينة ألباني، وكانت تخرج طلابها الشباب ليلتحقوا بالكليات المتميزة ، أدركت على الفور بعد التحاقني بالأكاديمية أنني الوحيد من بين جميع الطلاب الذي ينتمي إلى طبقة متوسطة،

حيث كان غالبية الأطفال من عائلات عريقة تمتد جذورها إلى مائتين وخمسين عاما أو أكثر في "ألباني"، فشعرت بأثني منبوذ، لذا عانيت العزلة، والنبت من الآخرين .

أوقف والدي السيارة عند الممر الأمامي لمنزل صديقي جيفري Jeffery ، وقلت له وداعاً مع شعوري بالتوتر والاضطراب . استيقظت في صباح اليوم التالي، وأدركت أنه كان لزاماً علي أن أتوجه إلى المنزل، متيقناً أن شيئاً ما قد حدث . خرجت متسللاً، وأسهرت الخطى إلى أن وصلت إلى المنزل، وتبين لي أنني قد وصلت في الوقت المناسب، حيث شاهدت والدي ممدداً على نقالة ، وقفت خلف شجرة لأراقب ما يجري، وسمعت والدي وهو يئن قائلاً: " إنني عاجز عن الحركة " لم يشاهدني والدي ولم يعرف وقتها، أو حتى لاحقاً، أنني شاهدت أفزع لحظة مرت عليه في حياته، تبع ذلك ثلاث حركات منتظمة متتالية، وبعدها أصبح في حالة شلل دائم، تصحبها نوبات من الحزن، ثم شعور بالنشاط على نحو غريب للغاية، لقد كان والدي في حالة من العجز، بدنياً وانفعالياً

لم يأخذني أحد لزيارته في المستشفى. التي تم نقله إليها فيما بعد، وأخيراً قمت بزيارته وعندما دخلت الغرفة التي مكث فيها ، فهمت أنه كان يخاف من اللحظة التي أراه فيها ، كما كنت أخشاها أنا شخصياً . لا حظت والدتي تذكره بالله وبيوم القيامة، ولكن بسبب سوء حالته همس في أذنيها بكلمات لا تليق دينياً وأكد لها أن شغله الشاغل أصبح التفكير فيها وفي أطفالهما متمنياً ألا يموت . لقد استفدت من ذلك الموقف أثناء دراستي للمعاناة والضغط على أنها تولد الشعور بالعجز ، وقادتني مشاهدة والدي على هذه الحالة من العجز مرات ومرات حتى وقت وفاته، إلى بيان ما أردت بياته ، إذ هيأتني إلى حالة من العجز الذي أدرك فيها أنه لا فائدة من الجهد والنشاط .

بعد مرور عام بتشجيع من شقيقتي الكبرى، بدأت أقرأ لأول مرة كتابات سيجموند فرويد Sigmound Freud حيث كانت شقيقتي الكبرى تحضر معها الكتب الجامعية التي درستها، كنت جالسا فوق أرجوحة شبكية أقرأ مقالات فرويد ، وعندما وصلت إلى الجزء الذي يتحدث فيه عن الأشخاص الذين يحلمون بشكل متكرر أن أسناتهم تتساقط، شعرت باهتمام خاص تجاه هذا الأمر، حيث راودتني مثل تلك الأحلام في صغري، أذهلني ما كان لفرويد من تفسير تساقط الأسنان، حيث كانت وجهة نظره تعني أن شيئاً فظيعاً سيقع

لأصحابها، نتيجة لإحساسهم بارتكاب أخطاء وشعورهم بالذنب تجاه ذلك، لقد تصورت أن فرويد كان يعرفني وأنه كان يصف حالتي، ولكني لم أتمكن من أن أعرف إلا قليلاً عن كيفية إثارة مثل هذا الانطباع لدى القارئ، حيث وإن فرويد استفاد من توافق الأحداث بين أحلام تساقط الأسنان في مرحلة المراهقة، وبين ما يحدث للناس بعد ذلك طبقاً لتلك الأحلام، فربط في تفسيره بين المعقولية الظاهرة وبين التلميحات المؤلمة لما سيحدث من أحداث يمكن أن تظهر للعيان، لقد استقر رأيي في تلك اللحظة على أن أقضى حياتي بعد ذلك أطرح أسئلة مثل التي كان يطرحها فرويد .

بعد ذلك توجهت للدراسة في برنستون Princeton مصمماً على أن أصبح عالماً من علماء النفس، أو طبيباً نفسياً، وقد اكتشفت أن قسم علم النفس في برنستون لم يكن متميزاً ، بينما كان قسم الفلسفة من الأقسام العالمية، وبدأت فلسفة العقل Philosophy Of Mind مشابهة تماماً لفلسفة العلم Philosophy Of Science ، وحتى انتهائي من دراسة الفلسفة الحديثة في السنة قبل النهائية للتخرج كنت لا أزال مقتنعاً بأن أسئلة فرويد صادقة ، وأما إجاباته على هذه الأسئلة، فلم تكن محببة إلي ، وكذلك طريقته - التي كان يستخدمها للوصول بها إلى نتائج هائلة من حالات ضئيلة - كانت تبدو غير جيدة ، وقد توصلت إلى الاعتقاد بأنه عن طريق التجربة ، لا غيرها يمكن للعلم أن يزيل أي ارتباك يتعلق بأسباب المشكلات الانفعالية وآثارها مثل تعلم العجز ، والركون إلى السلبية ، ثم العمل على حلها بعد ذلك . فالرأي المستنير هو الذي يقوم على التفسير العقلي للظواهر وبحث أسبابها ونتائجها ، فإذا تداخلت الآراء واختلط الحق بالباطل فما من سبيل للفرقة بينهما غير البحث والتجربة والمناقشة الصريحة

فالإنسان قادر على تصحيح أخطائه بالمناقشة والتجربة ، إذا لابد أن تكون هناك تجربة ومناقشة لتبين الكيفية التي تتيح تفسير الخبرة . حيث يشهد الواقع أن الآراء الكاذبة والعادات الفاسدة تتضاءل تدريجياً أمام الحقيقة والمناقشة . كما أن حقائق التجارب ودلائل المناقشات لا يمكن أن تؤثر في العقول ما لم تعرض عليها وتجاوب بها

فإذا وجدنا شخصاً جديراً بالثقة في عقله ورأيه فما الذي جعله موضع تلك الثقة ؟ لاشك أنه يفسح صدره وعقله لكل من ينتقد تجاربه وآراءه وتصرفاته ، ولأنه تعود على أن

يصغى إلى كل ما يمكن أن يقال ضده لينتفع منه بكل ما هو صواب ، وأن يظهر لنفسه - وللناس أيضا كلما سنحت الفرصة - فساد ما يكون منه باطلا وخطأ ، ولأنه أدرك أن الطريقة الوحيدة التي تتيح للإنسان أن يتعرف على موضوع بأكمله هي أن يصغى إلى ما يمكن أن يقوله الناس عنه على اختلاف آرائهم ، وأن يدرس جميع الزوايا التي ينظر الناس منها إليه مهما اختلف تفكيرهم ، فلم يستطيع أحد من العلماء أو الحكماء أن يجنى ثمار العلم أو الحكمة إلا بهذه الطريقة ، وليس من طبيعة العقل البشرى أن يهتدي إلى الحكمة إلا بهذه الكيفية . وهذه كانت طريقتنا في البحث والتجربة في موضوع العجز المتعلم .

التحقت بإحدى مدراس الخريجين لدراسة علم النفس التجريبي ، وفي خريف عام ١٩٦٤ تخرجت وأنا في الحادية والعشرين بدرجة البكالوريوس ، وكلى حماس ونهم للمعرفة ، ووصلت إلى معمل سولومون Solomon بجامعة بنسلفانيا وحاولت جاهداً أن أتعلم على يد سولومون ، لم يكن ذلك الرجل أحد واضعي أعظم نظريات التعلم - فحسب - ولكنه كان يمارس نفس العمل الذي كنت أتشوق إلى ممارسته ، حيث حاول ذلك العالم أن يفهم الأسباب الأساسية للأمراض العقلية Mental Illness طريق تقصى الظروف أو التطورات المحتملة الوقوع ، رغم كونها غير ملحوظة من خلال تجارب محكمة الحبكة المنهجية على الحيوانات .

هذا وأثناء دراستنا في الجامعة في عام ١٩٦٤ ندرس نظرية المثير - الاستجابة S-R والتي كانت تهتم بتفسير سلوك الحيوان والإنسان من خلال المثير الحالي في هذه اللحظة أو قبل هذه اللحظة مباشرة ، وكذلك الاستجابات والتعزيزات التي تحدث في وجود هذه المثيرات في الماضي ، وكان تفسير السلوك يتم من خلال الرجوع إلى المثير الفيزيقي Physical Stimuli ، وليس من خلال الأهداف والأحداث في المستقبل ، وعلى ما يبدو حاولت الكثير من النظريات والأبحاث في خمسينات القرن الماضي أن تقلل من تحليلات المثير - الاستجابة ، وفي الستينات أصبح موضوع تعلم التجنب Avoidance Learning هو الشائع وأساس دراسة العجز المتعلم لدى الحيوانات ، فحيوان مثل الكلب أو الفأر يجلس بهدوء على أحد جوانب صندوق التجارب ، ويأتي ضوء ليشير أن قدم الحيوان سيحدث لها صدمة خلال ١٠ ثوان إذا لم يقفز الحاجز ويعبر للجانب الآخر من الصندوق ، فالحيوان

عادة يعلو ويقفز للجانب الآخر من الصندوق، ونظرياً يبدو للملاحظ المبتدئ Naive أن الضوء يخبر الحيوان أن الصدمة أتت وبعد ذلك يقفز الحيوان الحاجز ليتجنب الصدمة ومن السهل أن نؤمن أنه حين يهرب الحيوان من مثير مؤذ كصدمة كهربائية فإن هذا يعبر عن حالة إثابة وتعزيز ، حيث تنشأ المكافأة من نقص الألم المرتبط بالمثير الضار .

ويذكر ماورر Mowrer , 1947 - بالنسبة لتفسيره المبكر لتعلم التجنب - أن الحيوان في موقف تعلم التجنب يتعلم أولاً : إصدار استجابة انفعالية شرطية - هي الخوف - لنغمة أو جرس يسبق الصدمة أو غيرها من المثيرات المؤلمة ، وهذا الخوف يتم إشراطه تبعاً لمبادئ بافوف ، حيث اكتسب الخوف خصائص حفزية أو مشجعة، فإذا كان الكائن العضوي يؤدي استجابة إجرائية تقلل الاضطراب الانفعالي ، فإن هذه حالة تعزيز ، وفي المناسبات اللاحقة يختار الحيوان مرة أخرى هذه الاستجابة ، وعلى هذا فإن الوثب على الحاجز هرباً من الصدمة يفيد أيضاً في خفض الاستجابة الانفعالية . كما أنها تصبح استجابة يفضلها الحيوان ، وبإيجاز نقول أن نظرية ماورر ترى أن الحيوان يتجنب الصدمة لا لتجنبها فقط ، وإنما للهرب من حالة انفعالية أشرطت مع الجرس .

ومن ثم يتم نمو تعلم التجنب على مرحلتين ، واستخدم مصطلح نظرية العاملين للدلالة على اتجاهه . فتعلم تجنب صدمة غير سارة يتألف أولاً وقبل شيء من اكتساب استجابة انفعالية بافلوفية من نوع (م- م) للجرس أو النغمة (العامل الأول) ، وثانياً من اكتساب ترابط (م- س) بين المثيرات في الموقف والتي تشمل مثير شرطى ، واستجابة يتم تعزيزها باختزال حافز الخوف، وهذا يدفع الكائن العضوي بعيداً عن الجرس أو النغمة التي تنتج الخوف (العامل الثانى) وقد ينطفىئ سلوك التجنب فى ضوء حدوث الصدمة بصرف النظر عما يفعل الكائن الحى ، وقد أثبت شيفلد وتمر Sheffield & Temmer أن هذا التفكير صحيح ، فتعلم التجنب قد يؤدي إلى مقامة للانطفاء أكبر من تعلم الهرب (سيتوارت وآخرون ، ١٩٨٠)

ويلخص مير وسيلجمان وسولومون Maier , Seligman & Solomon , 1969 نتائج عدد من التجارب التي تضمنت الكلاب والصناديق المكوكة ، وجهاز بافلوف ، وصدمة كهربائية قوية ، تلخيصاً رائعاً ، وليس أمامنا سوى أن نتبع أفكارهم لتقديم

الموضوع بشكل مناسب : حيث يقولون " إن الكلب لو وضع في أحد قسمي جهاز بافلوف ، ثم تعرض لسلسلة من الصدمات الكهربائية القصيرة ، شديدة الحدة ، مما لا يمكن تجنبه أو الهرب منه ، فإن الحيوان يصبح غير قادر على تعلم بعض الاستجابات البسيطة ، مثل قفز الحاجز إلى القسم الثاني - حينما تقدم الضرورات الإجرائية حيث يصبح قفز الحاجز مؤديا إلى الهرب من الصدمة الكهربائية أو تجنبها . وبالإضافة إلى هذا فلم يكن مهما أن يتبع الباحث الإجراء البافلوفى ، ويزاوج بين الصدمة والمثير الشرطي من نوع ما ، أو أن تحدث الصدمة ببساطة وتزاوج نفسها مع أى مثير شرطي غير محدد يكون متاحا فى البيئة فى تلك اللحظة

وفى ذلك يقول مير وزملاؤه Maier et al , 1969 إنه فى تضاد كامل مع كلب عادى نجد الكلب الذى تعرض لخبرة الصدمات التى لا يمكن تجنبها قبل التدريب على التجنب سرعان ما يتوقف عن الجري والنباح ويظل ساكنا حتى تنتهى الصدمة . فالكلب لا يعبر الحاجز ويهرب من الصدمة ، وإنما يكون أقرب إلى أن يبدو مستسلما ومتقبلا للصدمة على نحو سلبي . وفى المحاولات التالية يستمر الكلب فى الخيبة فى إصدار حركات الهرب ويتلقى أكبر قدر من الصدمات التى يختار المجرب إعطائها له . مثل هذه الكلاب تقفز الحاجز أحيانا وتهرب وتتجنب ، ولكنها تعود إلى تلقى الصدمة ، إنها تفشل فى استثمار ضرورة قفز الحاجز والتى تؤدى إلى إنهاء الصدمة . أما فى الكلاب الساذجة فإن استجابة هرب ناجحة واحدة تعد منبئا مضمونا بالمستقبل ، أى استجابات هرب ذات مكون قصير (pp: 312- 311)

وبعض البيانات التى توضح هذا الاستنتاج الرائع قد تم الحصول عليها فى بحث سيلجمان ومير (Seligman & Maier , 1967) فقد قاما بتجربة عوملت فيها الكلاب أولا تحت أحد شروط ثلاثة : فى شرط الهرب دربت الحيوانات أول الأمر على الهرب من الصدمة فى جهاز بافلوف باستخدام الأنف فى الضغط على لوحة . وفى شرط الإذعان والتقييد لتلقت حيوانات أخرى نفس الصدمات التى تلقتها حيوانات شرط الهرب (أى أن الصدمات كانت متساوية فى الحدة والديمومة وغير ذلك) إلا أن الحيوانات لم تكن تستطيع عمل أى شئ إزالة الصدمة ، فلم تكن تستطيع الهرب منها أو تجنبها أو التحكم فيها ، وفى

شرط السداجة الاعتيادية لم تتلق الحيوانات أى معالجة على الإطلاق خلال المرحلة الأولى من التجربة . وبعد هذه الشروط المبدئية تحركت جميع الحيوانات إلى صندوق مكوى وتعرضت لاشتراط هرب مباشر حيث يمكن الهرب من الصدمة بالقفز عبر حائل . وتظهر نتائج التجربة أن كل من الحيوانات الضابطة وحيوانات الهرب - أى تلك التى إما أنها لم تتعرض للصدمة ، أو أن شرط التقييد والإذعان حيث تعرضت الحيوانات فقط لصدمة لا يمكنها التحكم فيها أو الهرب منها ، فلم يتعلم حيوان واحد .

والنقطة الهامة التى علينا تذكرها حول البيانات السابقة هي أنه لم تكن الصدمة فى ذاتها هى التى حولت الكلاب لتصبح غير قادرة على تعلم استجابة الهرب لأن الحيوانات فى مجموعة الهرب قد تلقت نفس المقدار من الصدمة الذى تلقتة حيوانات مجموعة الإذعان . غير أن مسألة ما إذا كانت الصدمة يمكن التحكم فيها أم لا هي التى حددت ما إذا كانت الكلاب تستطيع معالجة الصدمة حينما يمكن التحكم فيها فى المرحلة الثانية من التجربة وكان أوفيرمير Overmier أول من أعطى تفسيراً لما كان يجرى فى المعمل قائلاً:

"إن الكلاب لا تقوم بعمل أى شئ واستطرد قائلاً : إنه على مدار عدة أسابيع مضت كانت تجربة بافلوف الشرطية، هى الأساس وكانت تستخدم فى تجارب" نقل Transfer الأثر ولقد كان يتم تعريض تلك الكلاب يوماً بعد يوم لنوعين من المثيرات هما: نغمات عالية الصوت، وصددمات قصيرة. كانت النغمات والصددمات تعطى للكلاب مزدوجة - النغمة أولاً ثم الصدمة بعد ذلك - كانت الصدمات بسيطة وتشبه الهزة الخفيفة التى تشعر بها عندما تمسك بمقبض الباب فى يوم من أيام الشتاء، وتتمثل الفكرة فى جعل الكلاب تربط بين النغمة السلبية والصدمة ، بحيث تستجيب بخوف فيما بعد للنغمة وكأنها صدمة. هذا هو كل ما فى الأمر.

بعد ذلك كان بدء الجزء الرئيسى من التجربة ووضعت الكلاب فى صندوق مغلق ذى قسمين ، منفصلين بحاجز منخفض، وكان الباحثون يريدون معرفة ما إذا كان استجابة الكلاب الموجودة آن ذاك داخل الصندوق المغلق تجاه النغمات، بنفس طريقة استجابتها تجاه الصدمة وذلك بالقفز أعلى الحاجز للهروب ، والتى كانت تلجأ إليه عند تعرضها للصدمة، ولو حدث ذلك، لتأكد أن التعلم الانفعالي Emotional Learning قد ينتقل عبر

المواقف المختلفة إلى حد بعيد .

كان ينبغي تعليم الكلاب أولاً القفز أعلى الحاجز، وتخطى التعرض للصدمة، وبعد أن تتعلم ذلك، يصبح بالإمكان اختبارها، لمعرفة ما إذا كانت مجرد النغمات تثير نفس الاستجابة ، وكل ما يتعين عليها فعله هو أن تقفز أعلى الحاجز المنخفض وتجتازه إلى القسم الثاني من الصندوق لتفادى الصدمة، غالباً ما تتعلم الكلاب ذلك بسهولة تامة .

أكد أوفر مير Overmier أن تلك الكلاب كانت تستلقي على الأرض، وهي تعاني الألم، ولم تحاول حتى مجرد تحاشي الصدمات، ويعنى ذلك بالطبع عدم إمكانية قيام أى شخص بمتابعة ما كان يهدف إلى إتجازه، وهو اختبار الكلاب لمعرفة استجاباتها تجاه النغمات .

ويؤكد سيلجمان - فى ضوء نتائج تجربة أوفر مير - أن شيئاً ما بالغ الأهمية قد

حدث . فى الجزء الأول من التجربة كان ينبغي بطريق المصادفة حمل الكلاب على أن تكون مصابة بالعجز، ولهذا السبب استسلمت الكلاب للأمر الواقع ، ولم تظهر أي استجابة تجاه الصدمات، ولم يكن للنغمات دخل فيما حدث أثناء تجربة "بافلوف" الشرطية التي أجريت على الكلاب، حيث شعرت تلك الكلاب بأنها كانت تتعرض للصدمات المرة تلو الأخرى، دون الاهتمام بما إذا كانت تقاوم أو تقفز أو تنبح أو لا تفعل أى شئ، لقد توصلت إلى الاستنتاج أو تعلمت learned أنها مهما فعلت من شئ، فلن يجدي، إذن ، فلماذا المحاولة ؟

ويذكر سيلجمان أنه قد اندهش من تلك التضمينات ، ويؤكد أنه لو تعلمت الكلاب أن سلوكياتها وأفعالها لم يكن من ورائها طائل ، ولن تجدي فى التأثير على النتائج ، لكان هناك تشابه بين ذلك وبين العجز الذي يتعلمه بنى البشر ، بحيث يمكن دراستها معملياً، إن العجز يحيط بنا جميعاً فى الحياة، بدءاً من الفقراء إلى الأطفال حديثي الولادة، والمرضى المساكين الذين يعتمدون على غيرهم ينكسون رؤوسهم ليتجنبوا نظرات الناس إليهم، وهم فى حالة العجز، لقد اندثرت حياة والدي بسبب حالة العجز التي أصابته، حيث لم تكن هناك دراسة علمية بتلك الحالات ، وأنا داخل ذلك المعمل تساءلت : هل هذا المعمل يمثل نموذجاً للعجز البشرى، بحيث يمكن بواسطته دراسة الطرق التي تولد العجز، وكيف يمكن معالجتها ومنع حدوثها، وما هي العقاقير التي تنجح فى ذلك، ومن هم الأشخاص الذين يصبحون

عرضة للإصابة بها ؟

بالرغم من أن تلك المرة كانت الأولى بالنسبة لى لمشاهدة العجز المتعلم فى المعمل، إلا أنني تمكنت من إدراك هذه الحالة وفهمها، وشاهد الحالة آخرون غيري من قبل، ولكنهم اعتبروها نوع من المضايقة تصدرها الكلاب، وليس أنها ظاهرة تستحق الدراسة فى حد ذاتها، وإلى حد ما فمن واقع حياتي الشخصية، وخبرتي الذاتية، وربما من واقع الأثر الذي تركه لدى الشلل الذي أصاب والدي، كنت قد زودت بالاستعداد لمعرفة لماذا كانت الحالة على ما هي عليه داخل المعمل . ورأيت فى ذلك الحين أن الأمر يمكن أن يستغرق بضع سنوات لكي أثبت للمجتمعات العلمية، أن ما أثر على تلك الكلاب لم يكن سوى حالة العجز والذي يمكن اكتسابه بالتعلم ، كما لا يمكن اكتسابه أيضا ، بل ويمكن التحصين ضده .

لقد كنت مولعاً بالحيوانات، محباً لها وخاصة الكلاب، وفى هذه الأثناء توجهت لأحد أساتذة الفلسفة لمناقشته فى هذا الأمر ، وبالرغم من أنه لم يكبرني إلا بسنوات قليلة، إلا أنني كنت أنظر إليه على أنه من الحكماء ، حيث منحني ومعه زوجته كثيراً من الوقت لمساعدتي على تفهم المشكلات المحيرة، والمتناقضات التي كانت تزخر بها حياة الطلاب فى سنة ما قبل التخرج أثناء فترة الستينات.

قلت له : لقد رأيت شيئاً فى المعمل قد يكون بداية لفهم العجز، ولكن لم يبدأ شخص من قبل فى التقصي والبحث فى موضوع العجز ، ومع ذلك فإني لست متيقناً من إمكانية تحقيق ذلك، لأنني لا أعتقد أنه من الصواب أن يتم توجيه صدمات إلى الكلاب، فتوجيه الصدمات حتى وإن لم يكن أمراً غير سليم، فإنه يعد رادعاً Repulsive شرحت له ملاحظاتي عسى أن نتوصل إلى نتائج طيبة، وكذلك أوضحت له خواطري وما أفكر فيه .

كان أستاذي من الدارسين لعلم الأخلاق Ethics وتاريخ العلوم وكان أسلوبه فى توجيه الأسئلة يتميز بتأثره بمجرب عمله، لقد قال لى يا سيلجمان " ألا توجد لديك وسيلة أخرى للتصدي لمشكلة العجز المتعلم ؟ وماذا ترى بشأن الدراسات المتعلقة بحالات الأشخاص العاجزين ؟ " .

بات من الواضح بالنسبة لكل منا أن دراسة الحالة يعد أمراً محتوماً كهدف علمي ، إن دراسة الحالة لا تعدو كاتها سرد للحكايات والنوادر عن حياة شخص واحد فقط ، وهى لا

تتضمن طريقة لتوضيح أسباب حدوث أي شيء ، وفي الغالب ، لا يكون هناك حتى مجرد طريقة لاكتشاف ما الذي حدث بالفعل، ولا يوجد إلا ما شاهدته صاحب الحكايات والنوادر ، لذلك فقد يحرفها ، وأصبح من الواضح أيضاً أن التجارب التي تتم بحبكة منهجية ، يمكن أن تحدد السبب وتكشف العلاج ، وعلاوة على ذلك، فإنه لم يكن من سبيل من الناحية الأخلاقية أن تسبب أذى للآخرين من بنى البشر، ومن ثم فإنه من الأفضل إجراء التجارب على الحيوانات فقط ، توجهت بهذا السؤال إلى الأستاذ: هل هناك ما يبرر إحداث أذى لأي كائن من الكائنات الحية ؟

ذكرني أستاذي بأن معظم الكائنات الحية البشرية ، وكذلك الحيوانات الأليفة Household Pets لم تزل تعيش حتى اليوم ، بسبب ما تم إجرائه من تجارب على الحيوانات ، وكذلك أكد لي أنه بدون مثل هذه التجارب لظلت أمراض مثل شلل الاطفال polio والجذري متفشية وواسعة الانتشار ، ومن ناحية أخرى، فإنك تعرف أن تاريخ العلوم كان حافلاً بالعديد من التعهدات - من قبل أبحاث رئيسية - تتضمن تأكيدات عن تقنيات، كان من المفترض أن تزيد من عجز بنى الإنسان، ولكنها لم تتسبب في ذلك على الإطلاق .

دعني الآن أسألك شيئين بشأن ما تتوى فعله . أولاً : هل هناك فرصة معقولة متاحة لك تمكّنك من أن تزيل كثيراً من الآلام على المدى الطويل بشكل يفوق ما تسببه من ألم على المدى القصير؟ وثانياً: هل يستطيع العلماء تعميم ما يجرونه على الحيوانات، لتطبيقه على الإنسان ؟ وكانت إجابتي على هذين السؤالين بالإيجاب ، فأولاً: أعتقد أنه كان لدى نموذج يمكن عن طريقه كشف الستار عن الغموض المحيط بالعجز البشري، وإذا أمكن تحقيق ذلك، فإن التخفيف القوي من الألم يمن أن يكون حيويًا . وثانياً : لقد كنت أعرف أن العلم قد سبق له أن أعد مجموعة من الاختبارات الواضحة التي تم تصميمها بطريقة تساعدنا في تحديد الوقت الذي يمكن تعميم النتائج فيه من الحيوانات إلى غيرها وتكون ناجحة ، وعن الوقت الذي يمكن فيه أن تفشل ، واستقر رأيي على إجراء هذه الاختبارات

نبهني أستاذي إلى أن العلماء غالباً ما تستحوذ عليهم طموحاتهم الخاصة، ويتخلون عن قناعة عن المثل والقيم التي كانوا يتمسكون بها عند بدء العمل، لقد طلب مني أن أتخذ

قرارين وهما، أولاً: أن أتوقف عن إجراء التجارب على الكلاب ، إذا ما توصلت في يوم من الأيام إلى اكتشاف المسائل الجوهرية، التي أود معرفتها، وثانياً: أن أتوقف عن إجراء التجارب على جميع الحيوانات عامة إذا ما حدث أن توصلت في يوم من الأيام إلى الإجابة عن الأسئلة الرئيسية التي أجابت عنها الحيوانات نفسها .

رجعت إلى المعمل ، ولدى أمل كبير في أن أتخذ من الحيوانات نموذجاً للعجز، كان هناك طالب واحد فقط من بين الدارسين يدعى ستيفن مائير Steven Maier شاركني في الرأي، ومن هنا أصبح مائير ذلك الطالب المجد الذي كان مشغولاً بالمشروع تماماً، إذ ترعرع ذلك الشاب في حالة من الفقر المدقع ، وأخذ يقاوم الظروف في المدرسة العليا للعلوم ببرونكس Bronx High School Of Science وأدرك ما كان يعنيه عالم العجز الحقيقي - Real World Helplessness بحيث أصبح يستسيغ الكفاح ، وتكرار المحاولات ، كذلك كان لدى هذا الشباب تفهم ثاقب، لأن إيجاد نموذج للعجز من بين الحيوانات أمر يستحق أن يكرس له الجهد والعمل، فكرنا معاً في أن نجرى تجربة لتبين من خلالها إمكانية تعليم الحيوانات العجز، وأطلقنا على هذه التجربة اسم الثلاثية Triadic لأنها كانت تتضمن ثلاث مجموعات مرتبطة بعضها البعض.

نعطى المجموعة الأولى صدمة يمكن الهروب منها، إذا ما قام أحد كلاب هذه المجموعة بدفع لوح بأنفه، فيمكن لتلك المجموعة بأكملها أن تتجنب الصدمة، وبذلك يكون لدى هذا الكلب نوع من التحكم ، لأن أحد استجاباته ستكون لها نتيجة ناجحة ، وتوجد جدوى لأفعاله ونعطي للمجموعة الثانية من الكلاب صدمة قد ترتبط بتلك التي أجريت على المجموعة الأولى، وبهذا يمكن أن تتلقى كلاب المجموعة الثانية نفس الصدمات التي تتلقاها المجموعة الأولى، ولكن أي استجابة تصدر عن هذه المجموعة لن يكون لها أي جدوى في تجنب الصدمة ، أي أن الصدمة التي يتلقاها الكلب في المجموعة الثانية يمكن أن تتوقف، أو تخف عندما يقوم الكلب المربوط " yoked بدفع اللوح بأنفه ، أما المجموعة الثالثة فلن تتعرض لأي صدمة .

وبعد مرور الكلاب بتلك التجربة، يتم أخذها إلى الصندوق المغلق ذي الاتجاهين جيئة وذهاباً، حيث يمكن تعليمها ببساطة كيفية القفز أعلى الحاجز، واجتيازه للهروب من

الصدمة، وافترضنا أنه إذا ما تم تعليم وتدريب كلاب المجموعة الثانية، أنه مهما قامت بعمل أي شيء، فإنه لن تكون هناك نتيجة لما عمله، ولن يكون هناك جدوى لسلوكها، فإنها يمكن أن ترقد عند الصدمة ولا تفعل شيئاً، حيث أنها قبلت المثير المؤلم، ويبدو أن هذه الكلاب لم تتعلم استجابة التحاشي أو الهرب، ويبدو أيضاً أنها اكتسبت نوعاً من الشعور بأنه لا حول لها ولا قوة عند تعرضها للمثير المؤلم.

ولم يقبل أصحاب نظرية (S-R) هذا التفسير البسيط وذلك بسبب تفسيرهم الخاطئ حيث يفسرون الحدث الحالي (قفز الحاجز) في ضوء سبب مستقبلي تجنب الصدمة، ولكن الحقيقة توضح أن السبب هنا توقع الحيوان العلاقة بين القفز وتجنب الصدمة، ويتزامن هذا التوقع مع الاستجابة، ولكن لا الحيوانات ولا حتى الأفراد يسمحون للتوقع بالحدث، وذلك لأن نظرية (المثير - الاستجابة) تتطلب تفسيرات قابلة للملاحظة، وأن التوقع لا يمكن ملاحظته ولا تنكر هذه النظرية وجود التوقع، إلا أنه نعتبره تفسيراً غير ملائم للسلوك وهنا ندخل في مناظرة حيث كنا في جامعة بنسلفانيا ندرس مع ريتشارد سولومون Solomon في قسم علم النفس، وقبل وصولنا فكر سولومون وتلاميذه في اختبار نظرية العمليتين وبدائل السلوكيين الأساسية، حيث تم وصف اقتران الضوء مع الصدمة قبل تعلم الحيوان القفز في الصندوق (كلب في هذه الحالة)، بينما يظل الحيوان مربوط في جهاز Horness ومن الصعب في هذه الطريقة أن يكتسب الضوء خاصية تحكم المثير على القفز، وبعد هذه المرحلة درب الكلب على تجنب بعض الإشارات الأخرى ربما النغمة في الصندوق، فإذا دفع الخوف من الإشارة القفز من الضوء وإذا ارتبط الخوف بالضوء وبالتالي فإن التدريب على الضوء يمكن أن يتسبب في أن يقفز الكلب حتى إذا لم يكن لديه خبرة بالضوء في الصندوق.

وتمت هذه التجربة من خلال طالبين في معمل سولومون ولم تتم التجربة كما خطط لها Wermier & Leaf, 1965 فالكلاب التي تدرك اقتران الضوء بالصدمة في جهاز بسيط لم يتعلموا القفز عندما يدخلوا صندوق التجارب، ولقد تم تأكيد ذلك بواسطة العديد من الباحثين في معملنا، مما يؤكد صدق نظرية العمليتين، وبعد كل هذا فلم نستطيع عمل التجربة على نحو كاف من خلال عكس مراحلها، من خلال إجراء التدريب على التجنب أولاً

ثم اقتران الضوء بالصدمة عندما يكون الكلب في الجهاز، وأخيراً اختبار الضوء في الصندوق وأن الضوء لا يستطيع اكتساب خاصية المثير المتحكم على القفز ، إذا لم يجعل الفرد الحيوان يقوم بقفزات مصغرة أو قفزات عقلية فوق الحاجز بينما هو مقيد في الجهاز. هذا وتشكل التجارب التي أجريت على الكلاب أساس استجابة العجز التي تعتمد عليها نظرية العجز المتعلم ، على سبيل المثال في اليوم الأول تم وضع الكائن الحي في أريكة وتلقى ٦٤ صدمة كهربية لا يمكن الهروب منها مدة كل صدمة ٥ ثوان ومؤلّمة باعتدال ، ولم تمنق الصدمات أية صدمة وكانت تحدث في أوقات عشوائية، وبعد ٢٤ ساعة أجرى على الكائن الحي ١٠ اختبارات للتدريب على الهروب أو تجنب الصدمة في صندوق له ناحيتين ، ويجب على الكلب أن يقفز الحاجز ليمر من ناحية إلى أخرى ليهرب أو ليتجنب الصدمة، ويمكن أن تحدث الصدمة في أي الجانبين لذلك لا يوجد مكان آمن طوال الوقت لكن استجابة القفزة دائماً تنهى الصدمة . وكانت إشارة بداية كل اختبار هي خفوت الضوء وكانت تستمر الإشارة حتى نهاية الاختبار وكانت الفترة بين بداية الإشارة والصدمة ١٠ ثوان ، فإذا قفز الكلب الحاجز خلال هذه الفترة فإن العلامة تنتهي وتمنع الصدمة، ويسبب الفشل في القفز خلال هذه الفترة صدمة قوتها $ma4.5$ وتستمر حتى يقفز الكلب الحاجز، وإذا فشل الكلب في قفز الحاجز خلال ٦٠ ثانية بعد بداية الإشارة فإن الاختبار ينتهي بطريقة تلقائية .

وتلقى حوالي ١٥٠ كلب صدمة لا يمكن الهروب منها بين عامي ١٩٦٥، ١٩٦٩ ، ولم يتعلم ثلثي هذا العدد أي حوالي ١٠٠ كلب كيف يهرب، أما الثلث الأخير فقد ظهر طبيعياً تماماً، حيث هربت هذه الكلاب بطريقة ماهرة، وقد كان ٩٥% من مئات الكلاب التي تلقت تدريباً في الصندوق تستجيب بدرجة كافية، أما الـ ٥% الباقية فقد فشلت في التعلم حتى عندما لم تتلق صدمة لا يمكن الهروب منها، ونحن نعتقد أن التاريخ المبكر لهذه الكلاب قبل أن تصل إلى المعمل يحدد ما إذا كان الكلب الذي لم يتلقى أي صدمة يظهر عجز متعلم ، أم أن الكلب الذي تلقى صدمة لا يمكن الهروب منها سيقاوم العجز المتعلم ، وعند مناقشة نظرية العجز المتعلم أو حتى التحصين ضد العجز المتعلم أو مقاومته ، نستخدم بيانات أكثر تفضيلاً ، ولا سيما عند الحديث عن كيفية التحصين ضد العجز المتعلم الناتج عن الفشل في

الهرب من الصدمات

كان سولومون متشككاً بشكل صريح فى هذه النتائج ، فبالنسبة لجميع نظريات علم النفس المطبقة فى ذلك الوقت لم يكن هناك أية فكرة تفيد بأن الحيوانات - أو حتى الناس - يمكن أن يتعلموا كيف يصبحون عاجزين ، أكد سولومون بأن الأفراد يمكن أن تتعلم استجابات فقط عندما تكون نتيجة هذه الاستجابات ثواب أو عقاب .

وقال أيضاً : إن ما كنا ننوى إجرائه من تجارب فإن الاستجابات فيها لن تكون مرتبطة بثواب أو عقاب، وأضاف أيضاً بأن الاستجابات يمكن أن تصدر بغض النظر عما تقوم الحيوانات بأدائه، وقال: إن هذا لا يمكن أن يعد حالة ينتج عنها تعلم، فى أى نظرية ممن نظريات التعلم، انضم أوفرميير Overmaier إلى الحديث قائلاً: كيف يمكن للحيوانات أن تتعلم فعل أى شئ لا يمكن أن يكون له نتيجة؟ وأضاف "إن الحيوانات ليس لها طبيعة تفكير ذهنية إطلاقاً، بل إنها ليس لديها أى مدركات ذهنية من أى نوع

وبالرغم من أن كلاً من سولومون وبروس Solomon & Bruce كانا من المتشككين ، إلا أنهما ظلا يقدمان لنا العون، كذلك قدما لنا النصيحة ألا نتسرع فى إصدار الأحكام النهائية، حيث يمكن أن يكون عدم قيام الحيوانات بمحاولة الهروب من الصدمات يعود إلى سبب آخر، بدلاً من أن تكون قد تعلمت أن استجاباتها غير مجدية، وربما كانت شدة الصدمة ذاتها هى التى جعلت تلك الكلاب تستسلم . أحسست أنا وستيف Steve أن تلك التجربة الثلاثية يمكن أن تختبر هذه الاحتمالات أيضاً، من حيث أن المجموعات التى تلقت صدمات يمكن الهروب منها وتحاشيها، ويحتمل أن تعاني من شدة الضغوط البدنية بكميات متماثلة ، ولو أننا على صواب وكان العجز المتعلم هو العنصر الجوهري، فإن الكلاب التى تتعرض للصدمات التى لا يمكن تجنبها، أو تحاشيها هى التى ستستسلم فقط .

فى بداية شهر يناير عام ١٩٦٥ عرضنا كلباً من المجموعة الأولى لصدمات كان بإمكانه تجنبها، وعرضنا كلب المجموعة الثانية لصدمات مشابهة، دون إمكانية تجنبها، أما كلب المجموعة الثالثة فقد تركناه لحاله . وفى اليوم التالى، أخذنا الكلاب إلى الصندوق المغلق ذي الاتجاهين وقمنا بتعريض الكلاب الممثلة للمجموعات الثلاث لصدمات كان بإمكانها الهروب منها بسهولة عن طريق القفز أعلى الحاجز الفاصل بين جانبي الصندوق، وفى

ثواني معدودة، فإن الكلب الذي سبق أن تعلم التحكم في الصدمات، اكتشف أن بإمكانه أن يقفز أعلى الحاجز ليهرب، أما الكلب الذي لم يتعرض سابقاً لأية صدمات، فقد اكتشف نفس الشيء، وهو إمكانية القفز أعلى الحاجز والهروب، وتم ذلك أيضاً في بضع ثواني معدودة، أما الكلب الذي سبق أن تبين له أن أي شيء فعله لم تكن له نتيجة من أي نوع، فإنه لم يبذل أي جهد للهروب، بالرغم من أنه كان بإمكانه بسهولة تامة أن يقفز أعلى الحاجز، وأن يستقر في الجانب الآخر الذي لا توجد به صدمات، شعر ذلك الكلب مع إحساس بالحزن والاستسلام، والركون إلى السلبية، والاسترخاء راقداً، بالرغم من تعرضه لصدمات الصندوق بانتظام، ولم يسبق له إطلاقاً أن اكتشف أنه يمكن تحاشي الصدمة بمجرد القفز إلى الجانب الآخر من الصندوق .

قمنا بتكرار نفس التجربة على ثماني مجموعات ثلاثية، وكانت النتيجة أن ستة كلاب من مجموعة الكلاب التي تميزت بالسلبية، كانت تجلس في الصندوق مستسلمة، في حين لم يستسلم أي من الكلاب التي سبق لها أن تعلمت إمكانية السيطرة على الصدمات.

وبالتالي اقتنعنا بأن الأحداث التي لا يمكن تجنبها هي فقط التي ينتج عنها الاستسلام، وذلك بسبب أن نفس الصدمات لو خضعت لسيطرة الحيوانات، لا ينتج عنه استسلام، وأوضح لنا بوضوح إدراك الحيوانات أن أفعالها غير مجدية، وأنه عندما تعرف ذلك، فإنها لا تصدر أي سلوك، وتصبح سلبية، ولهذا قمنا بإثبات عدم صحة الفرض المنطقي لنظريات التعلم التي تؤكد أن التعلم يحدث فقط نتيجة للاستجابة، أو كرد فعل للثواب أو العقاب .

وبالتالي قمنا بنشر ما توصلنا إليه من نتائج، وقد رأى رئيس تحرير أكثر الصحف تحفظاً، وهي "مجلة علم النفس التجريبي" *journal of experimental psychology* أن يجعل ما توصلنا إليه المقال الرئيسي في الصحيفة، وواجه هذا التحدي جميع أصحاب نظريات التعلم في العالم. لقد رأى الجميع أن طالبيين حديثي التخرج وذوى خبرة ضئيلة يؤكدان بأن العالم الفذ سكينر *skinner* أكبر عباقرة التوجه السلوكي على خطأ، هو وجميع تلاميذه بالنسبة للمقدمة المنطقية لنظرية الثواب والعقاب .

لم يستسلم علماء النظرية السلوكية لهذا بسهولة، فقد كتب نفس الأستاذ المجمل الذي نشر لنا المقال مذكرة بعثها إلى وصلنتي في مكان إقامتي بالجامعة، يفيدني بأن مسودة

المقال جعلته يصاب باعتلال بدني، وخاطبني في اجتماع دولي أحد قادة الطلاب التابعين للعالم سيكونز قائلاً: إن الحيوانات لا تتعلم أي شيء بخصوص استجاباتها .

لقد كانت هناك عدة تجارب في تاريخ علم النفس، يمكن الحكم عليها بأنها حاسمة، إلا أن ستيف مائير Steve Maier الذي كان عمره في ذلك الحين لا يزيد على أربعة وعشرين عاماً، أسس تجربة جديدة، وكان هذا عملاً جريئاً، لأن تجربة ستيف هاجمت معتقداً قوياً راسخاً هو "السلوكية"، بشكل مباشر .

لقد ظلت السلوكية طاغية على علم النفس الأمريكي لمدة ستين عاماً، وكانت جميع الشخصيات البارزة في مجال التعلم مدينة للسلوكية بالفضل ويعتقونها وعلى مدى جيلين كاملين كانت جميع الوظائف المتعلقة بعلم النفس تُؤكل إلى السلوكيين، وبات من الواضح أنه قد تم جلب السلوكية من مكان وزمان بعيدين (حيث يجلب العلم غالباً من الأماكن والأزمان البعيدة)

وتامماً كما كان الحال بالنسبة لمذهب فرويد، كانت الفكرة الرئيسية لمذهب السلوكية مضادة للغزيرة (أي أنها تعارض الإدراك العام) لقد أصر جميع أتباع المذهب السلوكي على أن جميع سلوكيات الفرد في حياته، إنما يحددها فقط الثواب والعقاب، وكانوا يرون أن الأفعال التي تلقى ثواباً من الممكن أن تكرر، وأن الأفعال التي تلقى عقاباً من الممكن أن تكبت ولا تتكرر، كان هذا بالنسبة لهم هو كل ما في الأمر.

إذن لا يؤثر كل من الوعي Consciousness التفكير Thinking والتخطيط، Planning والتوقع Expecting والتذكر Remembering على الأفعال والسلوكيات (هذا من وجهة نظر أصحاب النظرية السلوكية) وتشبه هذه الحالة وضع عداد السرعة في السيارة، حيث لا يجعل السيارة تسير، ولكن يعطي صورة عما قطعته فقط، يقول أصحاب النظرية السلوكية: إن الإنسان تشكله البيئة الخارجية المحيطة به - عن طريق ما ينال من ثواب وعقاب - في الوقت الذي لا تؤثر فيه أفكاره الداخلية

وتشير وجهة النظر السلوكية إلى أن التعلم عبارة عن تكوين ارتباطات بين المثيرات والاستجابات ، ويعنى الارتباط في أبسط صورة أننا نتعلم متى وأين نقوم بالاستجابة ، ويحدث عندما يغدو المثير قادراً على ضبط الاستجابة ، فتحدث في حضوره وتختفي في

غيابه ، فعندما يتعلم الطفل ربط اسم ما بشيء ما ، ويغدو قادراً على الاستجابة باسم ذلك الشيء في حال وجوده يكون قد تعلم " ارتباط " بين المثير " الشيء " والاستجابة " النطق باسم هذا الشيء " لذا يتعلم الفرد في ضوء وجهة النظر هذه تكوين ارتباطات بين مثيرات معينة واستجابات معينة .

وهناك اتجاه آخر ضمن إطار وجهة النظر السلوكية ، ينزع إلى استخدام بعض المصطلحات المعرفية على نحو أكثر وضوحاً ، ففي الوقت الذي يرى فيه أصحاب هذا الاتجاه أن التعلم عملية تكوين ارتباطات فعلية ، فإنهم لا يقولون بالارتباطات بين المثيرات والاستجابات ، بل بالارتباطات بين المثيرات وبعضها البعض ، حيث يتعلم الفرد " توقع " حدوث مثير معين لدى حدوث أو حضور مثير آخر ، أي أن الفرد يتعلم معنى المثير أكثر مما يتعلم استجابة معينة لهذا المثير . لذا يرى أصحاب الاتجاه المعرفي أن العمليات المعرفية المعقدة ، وبخاصة الرمزية منها كالتفكير والاستدلال ، والتجريد والتنظيم هي عمليات ضرورية من أجل فهم طبيعة التعلم وتفسيره ، ويؤكدون على أن الكائن البشري ليس مجرد عضوية سلبية ، تتلقى المعلومات ، وتستجيب لها على نحو آلي ، بل هو معالج فعال لهذه المعلومات يقوم بفهمها وتنظيمها ودمجها في بنائه المعرفي (عبد المجيد نشواتي ، ١٩٩١)

إنه لمن الصعب الاعتقاد بأن الأنكباء من الناس ظلوا يؤيدون مثل هذه الفكرة لوقت طويل، ولكن علم النفس الأمريكي - منذ نهاية الحرب العالمية الأولى world war1 ظلت تحكمه أفكار نظرية السلوكية، كان التأييد لهذه الأفكار التي لا يصدقها عقل يعتبر بمثابة أيديولوجية، تتبنى النظرية السلوكية وجهة نظر تفاؤلية، بشأن البنية العضوية لبنى البشر، حيث إنها ترى التقدم أمراً بسيطاً، إن كل ما يطلب لتغيير الإنسان، من وجهة نظر أصحاب النظرية السلوكية هو، أن يتم تغيير البيئة من حوله، إنهم يرون أن الناس يرتكبون الجرائم لأنهم فقراء، وأن ارتكاب الجرائم يمكن أن ينقطع عندما يتم القضاء على الفقر، كذلك يرون أن بالإمكان تأهيل اللص وإصلاحه، إذا ما تم تغيير المصادفات التي مرت به في حياته، وبذلك يمكن معاقبته على القيام بالسرقة، ومجازاته، أو إثابته على أي سلوك بناء قام به، كذلك يعتقد أصحاب هذه النظرية أن سبب التعصب، هو الجهل بالذين يتعصب

ضدهم، وأنه يمكن التخلص من التعصب، والتغلب عليه بالتعرف على من تـم التعصب ضدهم، أما الغباء حسب رأيهم فإنه ينتج عن الحرمان من التعليم، ويمكن التغلب عليه عن طريق نشر الدراسة العالمية.

وبينما كان الأوروبيون يتبعون أسلوب يتعلق بالجينات الوراثية Genetic كمنحى لتفسير السلوك، فى ضوء مصطلحات تتصل بالصفات الشخصية، والجينات، والغرائز، وما إلى ذلك، أكد الأمريكيون فكرة أن السلوك يتحدد كلية من قبل البيئة، ومصادفة انتشرت فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية، والاتحاد السوفيتي النظرية السلوكية، والتي تمهد لمبدأ المساواة بين البشر Egalitarianism ولو من الناحية النظرية على الأقل، لقد كانت المبادئ الأيديولوجية الراسخة الخاصة بالنظرية السلوكية تتمثل لدى الأمريكيين فى أن "جميع الناس قد خلقوا متساويين" وبالنسبة للسوفيت فى أن "الناس متساوون من حيث ما لدى كل فرد من القدرات، ومن حيث احتياجاته" وكان ذلك يجارى ما لدى الدولتين من أنظمة سياسية .

عند هذا الحد توقفت الأمور عام ١٩٦٥م عندما قمنا بإعداد هجومنا المضاد لاتباع المدرسة السلوكية، لقد رأينا أن فكرة أتباع النظرية السلوكية التى تقر بأن كل شئ يصدر لحالات الثواب والعقاب، قد يقوى الارتباطات، تعد فكرة لا معنى لها على الإطلاق، علينا أن نفكر فى تفسير أتباع المدرسة السلوكية الخاص بالفأر الذى يضغط على القضيب، من أجل الحصول على الطعام، عندما يحصل الفأر على الطعام بسبب ضغطه على قضيب، ثم يعاود الضغط على القضيب ثانية، فإن أتباع المدرسة السلوكية يرون أنه يفعل ذلك بسبب العلاقة بين الضغط على القضيب والطعام، حيث تم تقوية هذا السلوك عن طريق الثواب الذى حصل عليه الفأر، كذلك عندما نفكر فى تفسير السلوكيين للعمل البشرى، فإنهم يرون أن الإنسان يلجأ إلى العمل، لمجرد أن الاستجابة للذهاب إلى العمل قد قويت بسبب حصول الإنسان على إثابة نظير العمل، وليس بسبب أى توقع بإمكانية الحصول على إثابة، إذن فبالنسبة للسلوكيين تعتبر الحياة العقلية المعرفية غير موجودة بالنسبة للإنسان، أو الفأر، كذلك فإنها لا تلعب أى دور حتى ولو عرضي من وجهة النظر السلوكية، وعلى النقيض من ذلك، اعتقدت أنا وزميلي أن الأحداث العقلية المعرفية تكون سببية، من حيث أن الفأر يتوقع

Expects أن الضغط على القضيب، سينتج عنه الحصول على طعام، وكذلك الإنسان، فإنه يتوقع أن الذهاب إلى العمل ستكون نتيجته الحصول على أجر، لقد أحسنا بأن أكثر الأعمال الاختيارية يكون السبب في إثارتنا نحو أدائها هو أن نتوقع ما ينتج عن سلوكنا، وإدراكنا بما سنحصل عليه من خلال القيام بسلوك ما .

ومن ثم يغدو البحث في سيكولوجية التعلم طبقاً للاتجاه المعرفي، بحثاً عن كيفية اكتساب المعرفة وتشكيل الأبنية المعرفية، لأن الكائن البشري لا يتعلم " استجابات " فحسب، بل يدرك الحقائق ويفهمها ويكتسب معلومات ومعارف مفهومة، ويتعلم تكرين " البني المعرفية " التي تتبدى في نشاطاته المعرفية كالفهم والتذكر والإدراك المعرفي والاستدلال وحل المشكلات، والتوقع الذي يعد أساس البحث في تجارب العجز المتعلم .

وبالنسبة لحالة العجز المتعلم، فإن الكلاب كانت تجلس في الصندوق، لأنها تعلمت أنه لن يحدث شيء، نتيجة أي عمل تقوم بأدائه، ولذا فإنها تتوقع أن أي عمل ستؤدي به في المستقبل لن يجدي عليها بنتيجة، وعندما يتشكل هذا التوقع لدى الكلاب، فإنها تركز إلى السلبية، ولم تحاول القيام بأي عمل تحصل من خلاله على نتيجة .

ويؤكد ستيف على أن السلبية يمكن أن تعود أساساً إلى مصدرين: فمثلاً بالنسبة لكبار السن الذين يعيشون في دور الرعاية، فإن بالإمكان أن يتعلم الإنسان حالة من اليأس، إذا ما وجد أنها تأتي بثمره طيبة، ففي هذا الدور يكون جميع الموظفين في صالح الشخص المذهب المستكين، أكثر مما يكونون عليه تجاه الشخص كثير المطالب، كذلك من الممكن أن تصبح سلبياً إذا ما استسلمت استسلاماً تاماً للظروف، ويتحدث ذلك إذا ما اعتقدت أنه لا يمكن أن يكون هناك نتيجة لأي عمل تؤديه - سواء كان استكاته وعجز، أو كثرة مطالب - لم تصبح الكلاب عاجزة، لأنها تعلمت أن السلبية هي التي يمكن أن تجنبها الصدمات، وأنها أصبحت سلبية لتوقعها أن أي عمل يمكن أن تؤديه لن يكون له نتيجة، ولن يحقق لها أهدافها .

إنه لم يكن من الممكن لأصحاب المدرسة السلوكية أن يؤكدوا أن الكلاب التي أصبحت عاجزة قد تعلمت نوعاً من التوقع بأن أي شيء يمكن القيام به لن يكون له جدوى، ولن يؤثر في حدوث النتيجة، فالنظرية السلوكية، على وجه العموم، كانت تقر بأن الحيوان، أو

الإنسان على حد سواء لا يستطيع أن يتعلم عملاً ما (أو بتعبير المهنة رد فعل حركي) ولا يمكنه أن يتعلم فكرة ما أو توقعاً، ولهذا طالب أتباع النظرية السلوكية بتفسير لما أوردناه، وجادلوا بخصوص صحته، مدعين أن شيئاً ما قد حدث للكلاب لإجبارها على عدم إجراء السلوك والركون إلى السلبية، والتقايس عن أداء العمل، حيث أحست بأنها قد حصلت على إثابة نتيجة لرقود بشكل ثابت، والسلبية التي ظهرت عليها، وكانت الكلاب تتلقى صدمات لا يمكن تجنبها.

كانت هناك لحظات تجعل أتباع النظرية السلوكية يجادلون، عندما كانت الكلاب تجلس وقت توقف الصدمات، ويقولون إن توقف الألم في تلك اللحظات كان يعد تعزيزاً يقوى ميل الكلاب إلى الجلوس، واستمر السلوكيون في القول بأن الصدمات إذا ما توقفت مرة أخرى، فإن هذا يعزز الميل إلى الجلوس أكثر.

لقد كان هذا الجدل الملجأ الأخير الذي تم اللجوء إليه بشأن وجهة نظر السلوكيين، ذات الأهمية البالغة (وإن كنت أرى أنها وجهة نظر غير سليمة من واقع حكمي الشخصي عليها)، كان من الأولى أن يجادلوا على أساس عدم إثابة الكلاب على مجرد الجلوس بثبات وإنما عوقبت، لأن الصدمات استمرت أثناء جلوس الكلاب، بما يوحي بأنها كانت تعاقب بسبب جلوسها ثابتة، تجاهل أتباع المدرسة السلوكية النقطة المنطقية في جدلهم، وأصرروا على أن الشيء الوحيد الذي تعلمته الكلاب لم يكن سوى رد فعل قوى بالجلوس ثابتة، قمنا بالرد على السلوكيين بأنه من الواضح أن الكلاب التي واجهت الصدمات التي لم تقوى على السيطرة عليها بإمكاناتها متابعة المعلومات، بما ينتج عنه إمكانية تعلمها أن أي شيء تؤديه لن يكون له فائدة.

لقد كانت هذه هي النقطة التي مكنت "ستيف مائير" من أن يبتكر اختبار الرائع وهو "دعنا نضع الكلاب في العملية التي يقول عنها أتباع النظرية السلوكية أنها ستجعلها عاجزة عجزاً كبيراً إن السلوكيين يقولون إن الكلاب تثاب لجلوسها ثابتة؟! حسناً سنكافئها لجلوسها ثابتة دون حراك، وعندما تجلس الكلاب هامة لمدة خمس ثواني، فإتينا سنوقف الصدمات" وهذا يعنى أن الاختبار يمكن أن يوضح ما أعرب عنه أتباع النظرية السلوكية بتعمد يكونه يحدث مصادفة.

أفاد أتباع النظرية السلوكية أن الإثابة على الجلوس دون حراك، هي السبب في جعلها تجلس على هذه الحال، لم يوافق ستيف على هذا الرأي، وقال: "تعرف أنت كما أعرف أن الكلاب ستتعلم أن مجرد الجلوس دون حراك سيوقف الصدمات، ولهذا فإنها ستتعلم أن بإمكانها أن توقف الصدمات بالجلوس بثبات لمدة خمس ثواني"، وهنا تقول لنفسها: "حسناً! لقد تعلمنا كيف نتوصل إلى السيطرة بالفعل، وأنه طبقاً لنظريتنا، فإن الكلاب بمجرد أن تتعلم السيطرة فإنها لن تصبح عاجزة".

أعد ستيف تجربة تتكون من جزأين :

١- أولاً : بالنسبة للكلاب التي سماها ستيف مجموعة الكلاب الجالسة بثبات، كان عليه أن تتلقى صدمة يمكن إيقافها، إذ ظلت تلك الكلاب دون حراك لمدة خمس ثواني، وبهذا يمكن لها أن تتحكم في الصدمة بالثبات دون حركة، أما المجموعة الثانية التي سماها ستيف مجموعة الكلاب المرتبطة، فيمكن تعريضها لصدمة عند تعريض مجموعة الكلاب الجالسة دون حراك للصدمة، ولكن على أساس أن أي شيء تقوم بأدائه مجموعة الكلاب المرتبطة، لا يكون له أدنى أثر على الصدمة، ولا يتم إيقاف الصدمة إلا عندما تجلس كلاب المجموعة الأولى ثابتة دون حراك، وهناك مجموعة ثالثة من الكلاب أطلق عليها اسم مجموعة الكلاب التي لا تتلقى صدمات، كل هذا كان بالنسبة للجزء الأول من التجربة .

٢- وبالنسبة للجزء الثاني منها، فإنه كان يتضمن أخذ جميع الكلاب إلى الصندوق المغلق ذي الجهتين، لتعليمها القفز لتجنب الصدمات، فمن أن يتبأ أتباع النظرية السلوكية بأن الصدمة عندما تحدث، فإن الكلاب في كل من المجموعة الأولى وهي "الكلاب الجالسة دون حراك" والمجموعة الثانية وهي "الكلاب المرتبطة" يمكن أن تظل ثابتة بحيث تبدو في حالة عجز، وذلك لأن المجموعتين قد حصلتا على مكافأة لكونها لم تتلق صدمة أثناء بقائها ثابتة لا تتحرك، وتتأ أتباع النظرية السلوكية أيضاً أن مجموعة الكلاب الأولى هي التي تميل أكثر إلى أن تظل ثابتة بتعمد، لأنها أحست من قبل وكأنها تثاب على البقاء ثابتة، بينما كانت كلاب المجموعة الثانية (المرتبطة) تحصل على

الإثابة بشكل متقطع غير دائم، كان بالإمكان أيضاً أن يقول السلوكيون إن تأثير الكلاب التي لم تتعرض للصدمات، ستظل دون تأثير.

لم نوافق نحن أصحاب نظرية المعرفة على ذلك، لقد تنبأنا بأن كلاب المجموعة الأولى التي تعلمت أنها سيطرت على الصدمات عند توقف تلك الصدمات، لن تصبح عاجزة، وعندما تجد الفرصة للقفز أعلى الحاجز في الصندوق، لتفادى الصدمات فإنها ستقوم بذلك على الفور، كذلك تنبأنا بأن كلاب المجموعة الثانية "المرتبطة" يمكن أن تصبح في حالة عجز، وأن المجموعة الثالثة التي لا تتعرض لصدمات، ستصبح غير متأثرة وأنها ستتجنب الصدمات برشاقة تامة في الصندوق. ولهذا أخذنا الكلاب لإجراء الجزء الأول من التجربة عليها، ثم أخذناها إلى الصندوق، وفيما يلي ما حدث تماماً .

ظلت معظم الكلاب المجموعة الثانية "المرتبطة" ثابتة كما تنبأ كلا الطرفين - نحن أتباع النظرية السلوكية - وبالنسبة لكلاب المجموعة الثالثة التي لم تتعرض لصدمات، فإنها ظلت غير متأثرة، أما كلاب المجموعة الأولى المسماة بـ "الكلاب الجالسة دون حراك" فإنها عندما أدخلت إلى الصندوق ظلت لا تتحرك على مدى بضع ثواني قلائل، منتظرة أن تتوقف الصدمة، وعندما لم تتوقف الصدمة، قامت بالتراقص قليلاً حول المكان، محاولة أن تجد طريقة سلبية أخرى لإيقاف الصدمة! واستنتجت تلك الكلاب على الفور أن الصدمة لن تتوقف، ولهذا قامت بالقفز أعلى الحاجز بتحفظ تام .

وتصادمت الآراء المعرفية والسلوكية حول العجز المتعلم ، وقد يأتي التصادم من أن نظريات التعلم تؤكد على أنه من الصعب أن يكون الكلب عاجزاً ، ولكي يتعلم الكلب العجز عليه أن يدرك تساوي حدوث الصدمة في حالة استجابة الكائن الحي، وحالة عدم استجابة الكائن الحي، وبالضبط لا تسمح نظريات التعلم بحدوث هذه العمليات ، فهي تسمح للحيوان أن يتعلم عندما يتبع الاستجابة نتيجة (اكتساب) Acquisition ، ويتعلم أيضاً عندما لا تتبع الاستجابة نتيجة (انطفاء) Extinction ، ولكنها لا تسمح للحيوان أن يتعلم عندما تحدث النتيجة في غياب الاستجابة، ولا تسمح للحيوان أن يربط بين هذا التعلم والتعلم السابق ، وبالتالي لا ترتبط نظريات التعلم بالمعرفة، والإدراك والتوقع ، والعمليات المعرفية

بين المثير والاستجابة ، ولكنها ترتبط بالاستجابات فقط ، ونحن نؤكد أن الحيوانات تصبح سلبية وعاجزة نتيجة إدراكها وتعلمها وتوقعها أن استجاباتها عديمة الجدوى ، ولا يوجد تأثير لها على الأحداث ، وتؤكد نظريات التعلم أن الحيوانات تتعلم فقط استجابات يمكن ملاحظتها .

إن الاختلاف بين منحنى نظرية المثير والاستجابة ومنحنى نظرية العجز المتعلم أعمق مما يبدو، حيث يؤكد منحنى نظرية المثير والاستجابة فقط على الاقتران بين الاستجابة والمعزز في ضوء ملاحظة سلوك الحيوان ، ومن خلال تتابع الأحداث لحظة إلى لحظة، ويعتبره هل Hull ضرورياً ولكنه ليس كافياً ، ويعتبره سكينر Skinner ضرورياً وكافياً ، فإذا تبعت الاستجابة معزز فإنها تقوى، وإذا لم يوجد أي علاقة حقيقية بين الاستجابة والمعزز، فإن الاستجابة تكون ليس لها أي معنى في التعلم وفي جلب التعزيز ، وتعارض نظرية العجز المتعلم نظرية " المثير - الاستجابة على اهتمامها فقط بالترابط الزمني بين المثير والاستجابة كشرط أساسي وأوحد للتعلم ، كما أنه ليس دليلاً على قوة الارتباط بينهما ، حيث تؤكد أن الكائن الحي يجب أن يكون قادراً على كشف العلاقة السببية الحقيقية من العلاقة غير السببية والوقائية عند التعرض للمثير والاستجابة ، وبالتالي يقوم الكائن الحي بتحليل البناءات السببية Causal Structure الموجودة في البيئة ، وأن ما يتعلمه الكائن الحي من خلال ارتباط المثير والاستجابة يجب أن يعتمد على تمثيلاته المعرفية السابقة لهذه العلاقة، وعلى توقعاته التي تكونت بالنسبة لها .

وعندما تتعارض الأفكار العالمية، كما حدث التصادم بين أتباع النظرية السلوكية، وبين أصحاب نظرية الإدراك بشأن العجز المتعلم، فإنه يكون من الصعب تماماً إعداد تجربة تجعل الطرف الآخر لا يمتلك إجابة مضادة، ولكن ستيف مائير الذي لم يتعد عمره الرابعة والعشرين آنذاك، تمكن الإتيام بذلك .

لقد ذكرتني المحاولات العشوائية Acrobatic لأتباع النظرية السلوكية بموضوع سلسلة الدوائر التي تدور محاورها حول مركز مشترك، لقد احتار علماء الفلك في عصر النهضة بملاحظة تيشوبراهي Tycho Brah الدقيقة للسموات . لقد بدت الأجرام تتراجع مراراً عبر المسالك التي كانت تسير فيها، وبالنسبة لعلماء الفلك، الذين كانوا يعتقدون أن الشمس

كانت تدور حول الأرض، فإنهم فسروا تلك التراجعات على أنها تمثل "حالات الكسوف" أي دوائر صغيرة داخل الدائرة الكبرى، ومن ثم بنوا عليها النظرية التي مفادها: أن الأجرام السماوية يمكن أن تدور، وبظهور ملاحظات أكثر تم تسجيلها، كان على علماء الفلك التقليديين أن يقوموا بالتسليم بقضايا أخرى، خاصة بسلاسل من الدوائر التي تدور محاورها حول مركز واحد، وأخيراً فبالنسبة للمعتقدين أن الأرض تدور في دائرة حول الشمس (وأنها تسير في مسار دائري بالفعل) فإنهم تغلبوا على من اعتقدوا في مركزية الأرض، وذلك لأن وجهة نظرهم كانت أكثر ترتيباً ومعقولة، لقد أصبحت عبارة "إضافة سلاسل دائرية تدور محاورها حول مركز مشترك" تطبق من قبل العلماء في أي مجال من المجالات، وذلك عند مواجهة صعوبة في الدفاع عن أية رسالة علمية لم يتم ثباتها بعد، كان العلماء يلجئون إلى التسليم باستماتة بآلية بمباحث علمية فرعية غير محتملة الوقوع، على أمل تدعيم الرسالة العلمية التي لم يسبق ثباتها بعد.

وبالنسبة للنتائج التي توصلنا إليها، ومثيلاتها للمفكرين الآخرين أمثال نوم تشومسكي Noam Chomsky وجان بياجيه Jean Piaget وعلماء النفس المختصين بمعالجة وتشغيل المعلومات، فإنها ساعدتنا في أن نوسع من مجال التقصي والبحث عن دور العقل، وكيفية أعمال العقل للأحداث، كما ساعدت أتباع المدرسة السلوكية على التراجع التام، أو تعديل ما يؤمنون به. وفي عام ١٩٧٥ أصبحت الدراسة العلمية للعمليات العقلية، والوعي بالعمليات المعرفية لدى كل من الإنسان والحيوان، تحتل مكان الاهتمام في تفسير سلوكيات الفئران كموضوع مفضل للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس الكلينيكي

لقد اكتشفت أنا و"ستيف مائير" في ذلك الوقت كيف نولد العجز المتعلم، ولكن إذا ما حدث ذلك، فهل يمكننا علاجه؟ لقد أخذنا مجموعة من الكلاب التي تم تعليمها كي تصبح عاجزة، وقمنا بدفع تلك المخلوقات المسكينة، المترددة جيئة وذهاباً في الصندوق المغلق ذي الجزئين المتضادين في الاتجاه فوق الحاجز إلى أن تمكنت من السير عليه من تلقاء نفسها، ولقد وجدنا أنها نجحت في أداء ذلك، وعندما فعلت ذلك فإن العلاج من حالة العجز كان ناجحاً بنسبة ١٠٠%، أي أن الكلب العاجز يمكن تحويله إلى كلب قادر على التحكم مرة أخرى إذا جذبه المجرب، بالمعنى المباشر بزمam طويل عبر الصندوق المكوي،

ويعلمه أن الصدمة يمكن الهرب منها (Seligman , 1995) أو بتعريض الكلب مبدئياً لصدمة في موقف يستطيع فيه أن يكتسب التحكم فيها (Maier & Seligman , 1976)

وإذا كان توقع الحيوان عدم القدرة على التحكم عامل هام في حدوث العجز المتعلم فإن تغييره أو تعديله أيضا يكون من خلال إدراك القدرة على التحكم وهذا يؤدي بالفعل إلى خفض أو التحصين ضد العجز المتعلم حتى بعد حدوثه بالفعل، هكذا أعطينا مجموعة من الكلاب صدمات لا يمكن الهرب منها واختبرناهم بعد ذلك بتكرار تعلم الهرب في الصندوق Seligman, Maier & Geen, 1968 أصبح فشلهم في الهرب مزمناً chronic ثم سحبنا الكلاب للخلف والأمام عبر الصندوق أثناء محاولات الهرب ، فعندما تم سحب كل كلب عبر الصندوق تنتهي الصدمة بعد ٣٠ : ٥٠ مرة ، وبالتالي بدأت الكلاب تستجيب من نفسها، ثم بدلنا العائق واستمرت الكلاب بعد ذلك في استجابة الهرب .

وبالتالي فإن إحدى أهم المساهمات التي أضافتها نظرية العجز المتعلم هي الفكرة القائلة بأن العجز يتكون عندما يصل الكائن إلى قناعة كاملة بأن سلوكه السابق الذي كان يمنحه القدرة على مواجهة الأحداث المؤلمة لم يعد الآن مجدياً، أي أن العلاقة المعتادة بين السلوك وما يؤدي إليه من نتائج قد أصبحت غير ممكنة، فهو لم يعد يجد سلوكاً ملائماً للحل، وعندما نعرف ما هو السلوك المطلوب للحصول على النتائج المرغوب فإن ذلك يمنحنا قدرة على التنبؤ بالسلوك المطلوب، ومن ثم نكون أكثر تفاؤلاً وقدرة على النشاط الإيجابي، ويحدث العجز عندما يتعرض الكائن لخبرات منفرة، ولا يكون بمقدوره إيقافها.

بدأنا بعد ذلك العمل على أساس العلاج ووجدنا ظاهرة تدعى التحصين Immunization أي الإدراك المسبق بأن الاستجابة تمنع بالفعل حدوث العجز المتعلم ، كذلك وجدنا أن الكلاب التي تم تعليمها هذه السيطرة قد أصبح لديها حصانة كالكلاب الصغيرة، تجاه العجز المتعلم على مدى الحياة، وبالنسبة للتضمينات المتعلقة بالإنسان فقد كانت شديدة الإثارة .

واستمر سيلجمان في تجارب العجز المتعلم في القيام ببعض الإجراءات السلوكية للوقاية في المستقبل من الإحساس السريع بالعجز، حيث عرض مجموعة من الكلاب لعدد من الصدمات الكهربائية التي كان بالإمكان تجنبها والهروب منها بيسر،

وذلك قبل أن يضعهم في صندوق مكهرب لا يسمح بالهروب، وبمقارنة هذه المجموعة التي تم تحصينها مسبقاً بمجموعة أخرى من الكلاب وضعت مباشرة في البيئة المكهربة التي لا تسمح بالهروب، تبين له فروق شائقة من حيث الفائدة الإيجابية للتحصين، فقد استطاعت المجموعة المحصنة أن تواصل محاولاتها في الهرب من الوضع المنفر، والانتقال إلى الجزء الآمن من الصندوق لأكثر من ٢٤ ساعة، أي أنها لم تتحول إلى اليأس بنفس السرعة التي تحولت إليه المجموعة الأخرى، كما كانت تستمر في الضغط على الحاجز الفاصل بين الصندوقين، بالرغم من أنها كانت تعرف أن ذلك لن يوقف توجيه الصدمات الكهربائية إليها أي أنها كانت لا تزال تحاول ممارسة بعض جوانب الضبط على البيئة المنفرة (Seligman , 1998)

وعند وضع قط في صندوق تجارب وتمرن على الهروب من الصدمة، وعندما تعرض للصدمة جرى إلى الجانب العكسي فانتهت الصدمة في الحال وهكذا تعلم بالفعل وهرب بفاعلية، وفي تجربة أخرى تلقى قط آخر صدمة محكمة في صندوق آخر وتعلم كيف يهرب من الصندوق، وعلى أي حال أصبحت العلاقة بين الهرب من الصندوق ونهاية الصدمة علاقة مبهمه فالصدمة لا تنتهي في الحال عند الهروب ولكن تنتهي بعد ٣ ثوان من الهروب وقد أصبح القط الأول قادراً على الهرب حيث تعلم كيف يتخطى عقبة الثلاث ثوان أما القط الثاني فقد فشل في الاستجابة للصدمة (Peterson , Maier & Seligman , 1995)

لقد أسسنا في ذلك الوقت القواعد الرئيسية لنظرية العجز ووفقاً لما سبق الاتفاق عليه في ذلك اليوم في برينستون مع أستاذه، فإنني عندما اكتشفت الأخلاقيات المتعلقة بالتجريب على الحيوانات، توقفت أنا وستيف عن إجراء التجارب على الحيوانات .

الموت بسبب العجز لدى الحيوانات

إن ظاهرة الموت المفاجئ بسبب العجز لم تحدث إلا بنسبة صغيرة لدى البشر، ولكن أدبيات التجارب لدى الحيوانات أكدت هذه الظاهرة، حيث أن الفأر البري مخلوق يتصرف بنشاط عجيب عندما يحاول أحد صيده، وأن الفئران تكون دائماً حذره في حالة الهروب، ولاحظ ريتشارد Richter, 1974 ظاهرة الموت المفاجئ لدى الحيوانات من خلال عزوها

لعدم القدرة على الهرب إلى اليأس وفقدان الأمل، حيث وجد أن الفأر البري عندما يوضع في إناء به ماء دافئ ولا يوجد منه مهرب فإن الفأر يعوم لمدة ٦٠ ساعة قبل أن يغرق بسبب الإجهاد Exhaustion ، وفي تجربة أخرى حمل الباحث بعض الفئران في يده إلى أن توقفت عن المحاولات، وتم وضعهم في الماء وسبحت تلك الفئران وهي سعيدة لمدة دقائق معدودة وفجأة غطست في القاع وغرقت بدون أن تطفوا على الماء، وعندما تم عمل تجربة أخرى لتحسين شنب الفئران وإعادة التجربة ظهر عليها الموت فجأة واستنتج ريتشار Richter أن الباحث عندما قوم بمسك الفئران في يده وقام برسم زخارف على شنب الفأر ووضعه في إناء الماء الذي لا يمكن الهروب منه نتج عن ذلك شعور بالعجز لدى الفأر، ويبدو ذلك مثل سلالات قريبة لعقل القارئ، حيث لم يدع لهذه الحيوانات البرية فرصة للهرب وبعد ذلك مسكهم وأطلق سراحهم مرة أخرى وفي النهاية حملهم ووضعهم في الماء وبهذا الأسلوب تعلمت الفئران بسرعة أن الموقف ليس به عجز وبعد ذلك أصبحوا مرة أخرى عدوانيين يحاولون الهروب، ولم يظهر عليهم أى إشارات تدل على العجز والاستسلام والإقلاع وأدى ذلك إلى تكوين مناعة Immunized وقدرة على السباحة لمدة ٦٠ ساعة متواصلة، ولو كان ريتشار Richter أخذ فأر عاجز من الماء قبل أن يفرق ووضعه لعدة مرات، سيسبح الفأر لمدة ٦٠ ساعة، في الحقيقة كان من الممكن منع الموت المفاجئ للفئران وذلك من خلال معرفتهم بأن هناك أملاً في الهروب من هذا المأزق وتشبه تلك الخطوات الإجرائية خطوات التحصين ضد العجز لدى الفئران والكلاب .

إن الحالة النفسية للفئران البرية أثناء الموت المفاجئ كانت مضطربة، وفي معظم أشكال الموت كان القلب يدق بسرعة عالية Tachycardia عند حدوث الموت وهذا ما نسميه بموت العاطفة Sympathetic Death ويرجع إلى الشعور بالإثارة الناتجة عن الجهاز العصبي، حيث تزداد ضربات القلب ويزداد الضغط الذي يرفع الدم من القلب إلى الأطراف وباختصار يعجل بحدوث الموت، وعلى العكس من ذلك نجد أن فئران ريتشار Richter تعرض موت النضير السمبثاوى Parasympathetic Death أو الموت الناتج الاسترخاء Relaxation معدل ضربات القلب بطيئة Brodycardia وعند تشريح القلب وجد أنه محتقن بالدم.

وعالج ريتشار فئرانته بدواء الأتروبيين Atropine (٢) والذي يمنع تأثير نظم العصب الباراسمبثاوى وهذا يمنع الموت فى غالبية الفئران . وتأكيذاً لذلك استخدم توماس وبالتر Thomas & Balter دواء الأتروبيين أيضاً لمنع العجز المتعلم لدى القطط ، كما استخدم جونبسكى وزملائه دواء الأتروبيين لعلاج الاكتئاب لدى الأفراد الأسوياء واستنتج ريتشار أن الموت من العجز - أساساً - يأتي من خلال الإقلاع عن الكفاح والمحاولات الجادة.

الموت بسبب العجز عند البشر: Death From Helplessness In human

رجل شاب فى منتصف العمر، قوى البنيان، أمضى معظم حياته بجوار أمه يتيم الأب، ووصف أمه قائلاً: "إنها سيدة رائعة وهى التى تقوم باتخاذ جميع القدرات الصحيحة للعائنة، ولم تقابل أى موقف صعب إلا ولها قدرة على السيطرة عليه"، وتحت إشراف أمه قام بشراء ملهى ليلى وساعدته أمه فى إدارته، وتزوج فى عمر الثامنة والثلاثين - وكعهد الزوجات - بدأت الزوجة تطلب منه أن يستقل عن أمه، وبعد أن عرض عليه مبلغ كبير لكى يبيع الملهى الليلى، وأخبر أمه أنه سيستقل عنها، فكانت فى غاية الحزن والأسف لأنه قدر بيع الملهى، وقالت له أمه أفعل ذلك وسيصيبك الفقر المفجع.

وبعد يومان وقعت له أول أزمة وهى حالة ربو، حيث لم يكن له أى سجل مرضى بالنسبة لأمراض التنفس ولم يعانى من البرد لمدة عشر سنوات وبعد أن باع الملهى الليلى اشتدت عليه الأزمة وأصبح فى حالة مكتئبة كما أخبرته أمه "شئ ما سيدمرك" لو أصبح محبط وعاجز وتم إيداعه مستشفى أمراض نفسية وأصبح يرى أن هناك علاقة بين الأزمات النفسية والحالة الجسمانية والعقلية أيضاً ، وطلب أمه فى الخامسة والنصف وأخبرها أنه خطط لاستثمار أمواله فى عمل تجارب جديدة بدون مساعدتها و ذكرته بلغتها وأن يستعد للموت Dire Results وفى السادسة وخمس وثلاثين دقيقة: كانت حالته توصف بعدم

(٢) الأتروبيين: مادة شبه قلووية سامة بيضاء متبلورة، تستخرج من حشيشة "سن الحسق"

وتستخدم لتوسيع الحديقة وفى معالجة التشنج .

القدرة على التنفس والتشنج ومات في السادسة وخمس وخمسون دقيقة، عندما يعتقد الشخص بأنه مشنوم مثل المرأة التي تم وصفها في الفصل الأول عندما ماتت في عيد ميلادها السادس والعشرين وينتج عن هذا الاعتقاد الموت، ويقع الموت في العديد من الأجناس والثقافات، وعالم النفس الأمريكي كاتون Cannon كان أول عالم أعطى أهمية بالغة لموت اللعنة Hex Death أو الموت المسحور Voodoo Death وأعاد النظر في العديد من الأمثلة للموت الناتج عن الوحدة النفسية المفاجئة وكذلك الموت الغامض Mysterious Death

على سبيل المثال أدان رجل برازيلي شخص هندي وتم الحكم عليه بالإعدام وكان عاجز عن التعبير عن استجاباته الانفعالية ومات خلال ساعات ، وفي جنوب أفريقيا أكل زنجى نوع من الدجاج البرى المحروم أكله وعندما علم بأن ذلك جريمة مات من الخوف خلال أربع وعشرين ساعة ، وفي نوزيلاند تناولت امرأة بعض الفواكه وعرفت أنها أتت من مكان محظور ومحرم فماتت ظهر اليوم التالي، وفي استراليا قام طبيب ساحر بالإشارة إلى رجل وفي يده عظمة معتقداً أن لا شئ يستطيع أن يحميه من هذه العظمة مات الرجل من الخوف . واكتشف رجل أن عدوة يسيطر عليه، في الحقيقة شئ يدعو للشفقة ويقف في منظر شنيع وعيناه تنظر بشدة إلى مرشد خائن ورفع يديه بوضع قائل وتخيله أنه ينظر إلى جده واحمرت وجناته وأصبحت نظراته فارغة وتعبيرات وجهه مغلقة وحاول أن يصرخ بدون جدوى توقفت في حنجرته وبدأ في الارتعاش واهتزاز عضلاته بدون إرادة وتأرجح للخلف ووقع على الأرض وبعد مدة قصيرة ، بدا أنه في غيبوبة وتمالك نفسه وذهب إلى كوخه وهناك مات.

وتحدث علماء الاجتماع عن موت اللعنة Hex Death وهي ظاهرة لم تفسر من الناحية النفسية ولكن مظاهرها واضحة وهي رسالة تصل للشخص على أنه ملعون، وأنه عاجز على القيام بأي شئ تجاه الموت ويتصرف بسلبية واكتئاب وخضوع Submission ويقع الموت خلال ساعات أو أيام . وقام أنجل وآخرون Engel etal بدراسة العواقب النفسية للأمراض الجسمية لمدة عقدان وفي دراستهم بدا العجز يهيئ الشخص للأمراض الجسمية إلى حد بعيد من خلال دراسة ١٧٠ حالة لوفاة والضغط لمدة ٦ سنوات وتم تصنيف

الأوضاع النفسية للموت إلى ثماني أنواع تشمل الخمسة أنواع الأولى العجز :

(١) الموت بسبب المحبوب

شيخ عمره ٨٨ عام يعاني من مرض في القلب وأصبح فجأة حزينا يفرك يديه عندما أخبروه بوفاة ابنته ، ولم يبكي على الإطلاق وظل يتساءل لماذا حدث ذلك لي؟ وعندما كان يتكلم عن ذلك لابنه تليفونياً حدثت له أزمة صحية شديدة ومات قبل أن يصل له الطبيب .

(٢) الحزن الشديد

فتاة عمرها ٢٢ عاماً تعاني من ورم خبيث ، وتدهورت حالتها ولكنها كانت تستطيع قيادة السيارة بصحبة أمها، وفي إحدى نزهاتهم بالسيارة ماتت الأم في حادثة، ولم تجرح الفتاة على الإطلاق ، وبعد ساعات قليلة دخلت الفتاة في غيبوبة وماتت بسبب الصدمة النفسية التي سيطرت على أعصابها.

(٣) فقد الحبيب

رجل عمره ٤٣ عاماً مات بعد أربع ساعات من وفاة ابنه الذي يبلغ من العمر ١٥ عاماً عندما أبلغوه أن ابنه مخطوف ، وإذا أراد أن يراه حياً عليه ألا يبلغ الشرطة .

(٤) الحزن بسبب الذكرى الثانية:

حالة حزن خاصة لعجوز الذي يبلغ ٧٠ عاماً ومات أثناء افتتاح حفلة موسيقية أقيمت في الذكرى السنوية الـ ١٥ لزوجته التي كانت مدرسة بيتو معروفة ، وأسس زوجها فرقة موسيقى خاصة من أجل ذكرها .

(٥) نقص تقدير الذات

مراسل صحفي قوى البنيان دافع عن اسم موظف عند وفاته فجأة وذلك في الاحتفال السنوي ، وقام المدعوين بالتنكيل به وبحياته الشخصية وشرفه، فقام الصحفي بدفاع شرس عن الرجل الذي أعجب به ومعبراً عن نفسه وقال هذه ادعاءات ، وهي نوع من الدعابة على مائدة الطعام ، وقال أننا اقترقنا إثماً في حق هذا الرجل، ويقع الموت فجأة

أثناء وجود خطر ووجود فرحة ، وهذه نسبة عالية لهذه الفئة من العمر وبعد ستة شهور الأولى عادت معدلات الوفاة لحالتها الطبيعية وسبب ارتفاع الوفاة مشاكل قلبية .

كما تم دراسة الموت المفاجئ من قبل استمان Eastman بشكل موسع حيث وجد أن الإحباط هو السمة الأساسية للموت المفاجئ ومنذ أن نوقش الإحباط والعجز وارتباطهم معاً ليس من المدهش أن يكون الإحباط سبباً رئيساً للموت المفاجئ حيث أنه يؤدي إلى تأخير اكتشاف أمراض معدية ، ويبدو أن العجز قادر على جعل الناس أكثر قابلية للأمراض بل والموت ، على سبيل المثال عندما يموت أحد الوالدين أو تموت الزوجة أو الزوج تظهر علينا علامات الحزن لمدة شهر ، ونتأثر لمدة عام، وأنه من الحكمة أن ننتهج هذا السلوك عند تعرضنا لأي موقف صعب في الحياة

وبالتشابه نجد الآثار العلمية للصدمة التي لا يمكن الهروب منها عند الإنسان؟ تعد أحداث مؤلمة يستحيل التحكم فيها وتؤدي إلى خفض الدافع للاستجابة . ودراسة هيروتو ١٩٧٤ - خير مثال لذلك - حيث بدأ هيروتو إجراء تجارب على الناس ، وكانت مطابقة لتجارب سيلجمان التي أجريت على الكلاب . أخذ هيروتو مجموعة من الناس إلى داخل غرفة ، وقام بتشغيل آلة لإصدار صوت مرتفع ، وعلم هؤلاء الناس الطريقة التي يمكنهم بها توقيف الآلة عن إصدار الصوت ، جرب هؤلاء الناس جميع المحاولات بتحريك أصابعهم على مفاتيح اللوحة ، ولكنهم وجدوا أن الصوت لم يكن قابلاً لوقف ، لم يكن هناك أي مفتاح من المفاتيح صالحاً لإيقاف الصوت . كانت هناك مجموعة أخرى من الناس الذين تمكنوا من إيقاف الصوت بالضغط على نوع من الأزرار . كذلك كانت هناك مجموعة ثالثة لم يتم تعريضها لأي صوت من الأصوات .

بعد ذلك أخذ هيروتو هؤلاء الناس إلى داخل غرفة يوجد بها صندوق ذو اتجاهين في المسار . أفاد هيروتو الأشخاص بأنه وضع الفرد منهم يده في أحد الجانبين ، فإنه سيصدر نتيجة لذلك صوت كصوت الهواء المندفع من مخرج ضيق ، وعند تحريك اليد إلى الجانب الآخر ، فسيتوقف الصوت .

وتوصل الباحث أن معظم الناس الذين مروا سابقاً بموقف الصوت الذي لم يتمكنوا من

إيقافه، تعمدوا الجلوس دون وضع أيديهم في أحد جوانب الصندوق لإصدار الصوت، أو تحريكها للجانب الآخر، لإيقاف الصوت، وأضاف هيروتو " لقد بدأ الأمر وكأن هؤلاء الناس قد تعلموا أنهم كانوا عاجزين عن إيقاف الصوت في التجربة الأولى، لذا فهم لم يحاولون القيام بإجراء ما طلب منهم في التجربة الثانية، بالرغم من أن كل شيء قد تغير زمانه ومكانه، لقد انتقل معهم العجز المتعلم بخصوص الصوت من التجربة الأولى إلى التجربة الثانية، ولكن ما هو الحال بالنسبة للآخرين - سواء الذين تعرضوا للصوت الذي كان من الممكن إيقافه، أو الذين لم يتعرضوا له - حيث تعلموا جميعاً طريقة إيقاف الصوت بسهولة تامة .

فإذا ما تعلم الناس اكتساب العجز لمجرد مواجهتهم لمثير تافه كالصوت، إذن فمن الضروري أن يتعلموا كيف يكونوا عاجزين تماماً عند مواجهة الصدمات الخطيرة في العالم، والتي تجعل أي عمل يقومون بأدائه لا فائدة تترجى من ورائه، ومن هنا، يصبح بالإمكان فهم ردود أفعال الناس تجاه الخسارة عن طريق نموذج العجز المتعلم، سواء كانت هذه الخسارة تتمثل في أن ينبذنا من أحبنا، أو نفشل في عملنا، أو أن نفقد عزيزاً .

طبقاً لما توصل إليه هيروتو من نتائج فإن واحداً من بين كل ثلاثة من الذين أجرى عليهم التجارب محاولاً أن يعلمهم العجز لم يستسلم، وقد كان لهذا أهمية كبرى، أيضاً حيث كان من بين كل ثلاثة من الحيوانات التي أجرى عليها سيلجمان تجاربه يوجد واحد لم يصبح عاجزاً بعد الصدمة التي يستحيل تحاشيها،

ومن ناحية أخرى صدر عن تجربة هيروتو نتيجة أخرى هامة وهي أن شخصاً من بين نحو عشرة أشخاص من الذين لم يتعرضوا لصدمات، كان يعمد إلى الجلوس في الصندوق منذ البداية، دون إصدار أي حركة من الحركات، أو بأداء أي عمل من الأعمال بشأن الصوت المتزايد، كان هذا أيضاً يطابق ما أكدته سيلجمان من اختبارات على الحيوانات؛ حيث كان هناك حيوان واحد من بين الحيوانات التي أجريت عليها الاختبارات يظهر العجز منذ البداية.

وهنا يجب البحث عن إجابة لبعض التساؤلات التالية : من الذي يستسلم بسهولة، ومن الذي لا يستسلم؟ ومن الذي يتغلب على الموقف، عندما يصادف الفشل التام في

عمله، أو عندما يتم نبذه من قبل من أحبه طويلاً وبشدة؟ ولماذا؟ هناك بعض الناس لا يتغلبون على المواقف وإنما يميلون إلى الانهيار، مثلهم في ذلك مثل كلاب التجارب التي تستسلم، وهناك من الناس من يتغلبون على المواقف، مثل الأشخاص الذين لا تقهرهم التجارب، حيث ينتشلون أنفسهم من حالات الفقر المدقع، ويتمكنون من بناء حياتهم من جديد، يسمى أصحاب المدرسة الانفعالية **Sentimentalists** (النزعة إلى التأثر بالعاطفة دون العقل) هذا العمل انتصار الإصرار البشري **A Triumph Of The Human Will** أو الشجاعة في أن تكون **The Courage To Be** . والآن أصبح واضحاً لنا أن نسبة الإصابة بالعجز المتعلم إلى ما نواجهه من هزيمة يجب ألا يظل سراً غامضاً، إن العجز ليس صفة يولد الشخص بها، وإنما يكتسبه .

القدرة على التحكم والفشل Controllability And Failure

يعتمد تعريف تدريب العجز على التمييز بين النتائج القابلة للتحكم والنتائج غير القابلة للتحكم ، ولتوضيح هذا التمييز يقترح سيلجمان وآخرون seligman et al , 1971 أنه في كل موقف شرطي يتعرض الكائن الحي لاحتمالين هما :

١- احتمال شرطي (P) أن يحدث التعزيز (RF) بعد استجابة معينة (NR) وفي هذه الحالة يمكن التحكم في النتيجة في حالة ما يقدم أو يحجم الكائن الحي على فعل شيء يؤثر في حدوث هذه النتيجة ، وبالتحديد تتحكم الاستجابة في حدوث التعزيز إذا كان : $P(RF/NR) \neq P(RF/R)$ فالاحتمالين هنا غير متساويين ،

ويعتمد حدوث التعزيز على حدوث الاستجابة ، وبالتالي يدرك المفحوص اختلاف كمية التعزيز في ضوء قيامه بالاستجابة المطلوبة ، وبالتالي يدرك اقتران الاستجابة بالنتيجة ، ولديه القدرة على تقييم فعالية الاستجابات التي يصدرها للتحكم في البيئة

٢- احتمال شرطي (P) أن يحدث التعزيز (RF) بعد غياب هذه الاستجابة ، وفي هذه الحالة لا ترتبط استجابات الفرد بحدوث التعزيز ، وبكلمات أخرى تحدث عدم القدرة على التحكم (العجز) عندما : $P(RF/R) = P(RF/NR)$ ، فالاحتمالين هنا متساويين ، ولا يعتمد حدوث النتيجة على حدوث الاستجابة ، ويدرك المفحوص نفس كمية التعزيز سواء قام بالاستجابة أم لا ، وعندما يكون ذلك صحيحا لكل استجابات المفحوص ، يقال أن النتيجة غير ممكن التحكم فيها ، وأن المفحوص لا يستطيع عمل شيء لتغيير النتيجة ويكتسب العجز ، أي يتعلم المفحوص فكرة عدم الاقتران بين الاستجابة والنتيجة ، حيث لا

(³) p يرمز للاحتمال RF ترمز إلى النتيجة R ترمز إلى تعزيز الاستجابة ، NR ترمز إلى عدم تعزيز الاستجابة ، فمثلا : $P(RF/R)$ تعني احتمال اقتران النتيجة بالاستجابة أو أن النتيجة التي يحصل عليها الفرد تفسر بالتعزيز ، وأن $P(RF/NR)$ تعني احتمال اقتران النتيجة بعدم التعزيز أو أن النتيجة التي يحصل عليها الفرد لا تتعزز .

فائدة من قدراته وجهوده في تغيير النتيجة ، بمعنى أن الكائن الحي يتعلم العجز إذا تساوت احتمالية تعزيز الاستجابة مع احتمالية تعزيز عدم الاستجابة .

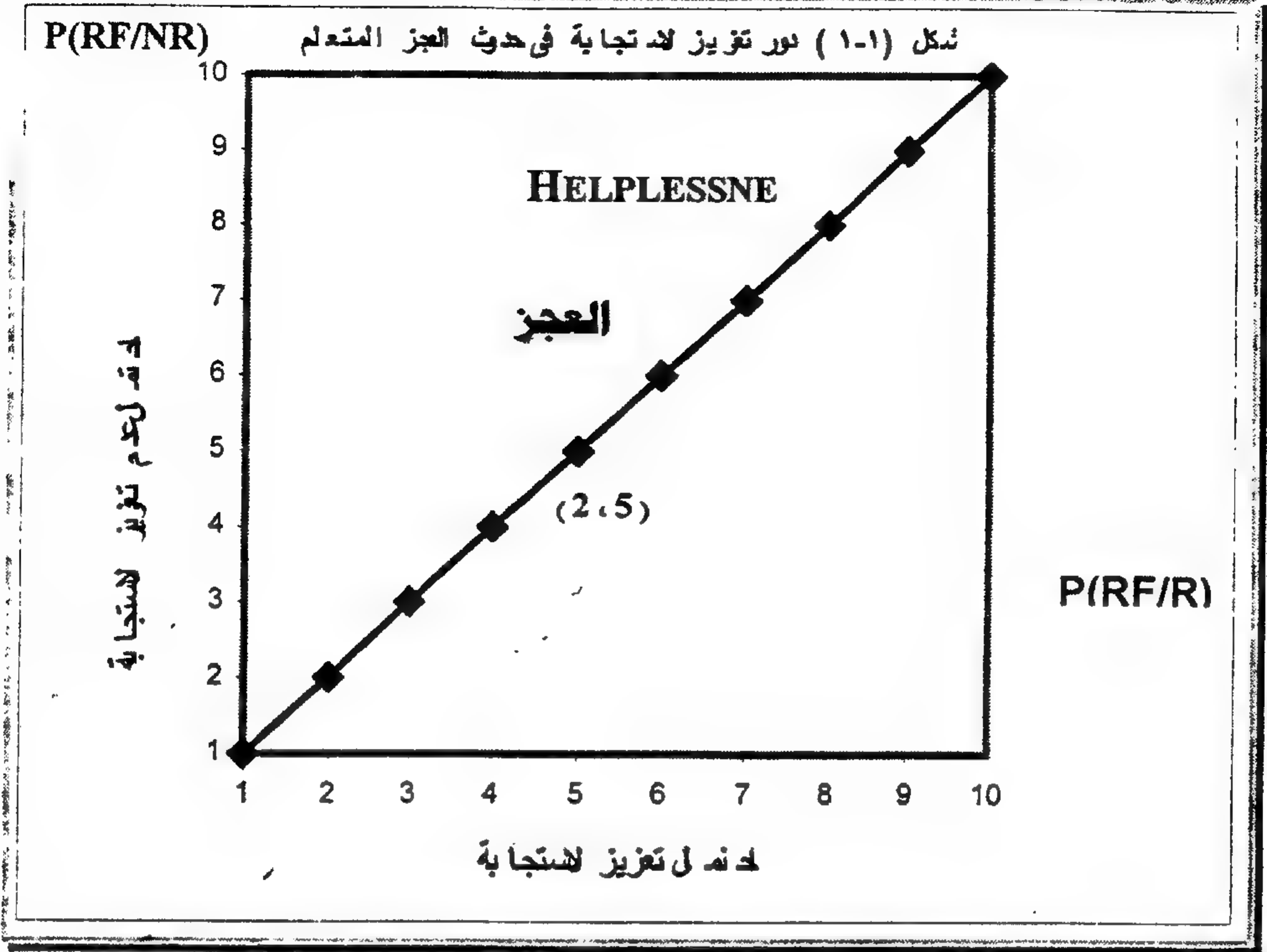
ويعرف سيلجمان الاقتران في ضوء التحكم ، حيث يرى أن الحدث يمكن التحكم فيه عندما تؤثر استجابات الفرد الإرادية *voluntary responses* على نتيجة الحدث (اقتران بين الاستجابة والنتيجة) ويعتبر الحدث غير ممكن التحكم فيه عندما لا تؤثر استجابات الفرد الإرادية على نتيجة الحدث ، ويرى أن التحكم دالة لمعلمتين : parameters

١- تحدث النتيجة عندما يؤدي الشخص استجابات إرادية معينة " تعزيز الاستجابة"

٢- تحدث النتيجة في غياب استجابات الفرد (تعزيز عدم الاستجابة) وتحدث استجابة العجز المتعلم عندما يتساوى احتمال تعزيز الاستجابة مع احتمال عدم تعزيز الاستجابة . وبالتالي يتضح مفهوم التحكم في ضوء مفهوم اقتران النتيجة بالاستجابة ويتطلب ذلك وضوح عنصرين :

أ- يجب أن يكون الكائن الحي قادراً على التمييز بين النتائج المرتبطة بالاستجابة ، وبين النتائج التي لا ترتبط بالاستجابة ، وبكلمات أخرى يجب أن يميز الكائن الحي بين الاحتمالي الشرطي لاقتران النتيجة بالاستجابة $P(RF/R)$ وعدم اقتران النتيجة بالاستجابة $P(RF/NR)$

ب- يؤدي التغير في درجة الاقتران إلى تغير في سلوك الكائن ويوضح ذلك شكل (١-١)



يوضح هذا الشكل مفهوم الاقتران بين الاستجابة والنتيجة حيث أن النقاط التي تقع على خط (٥) حيث $P(RF/R) = P(RF/NR)$ أي تتساوى النقاط التي تقع على المحاور الأفقي مع النقاط التي تقع على المحور الرأسي عند أي نقطة على الخط ٥ ؛ أي سواء استجاب الكائن الحي أم لا ، فإن التعزيز لا يختلف ، وبالتالي فإن النتيجة تستقل الاستجابة ، أي لا تعتمد الاستجابة على المعزز إذا كان احتمال تعزيز الاستجابة يساوي عدم تعزيز الاستجابة ، أي سواء استجاب الكائن الحي للمثير أو لم يستجب فالنتيجة واحدة في الحالتين . فالكلاب في مجموعة الهرب (الضابطة) ومجموعة التدريب على العجز (التجريبية) في تجارب سيلجمان ومائير ١٩٦٧ تستقبل مستويات مختلفة من الاقتران بين النتيجة "إنهاء الصدمة" والاستجابة ، فمثلاً نجد أن الكلاب في مجموعة الهرب تتعرض لاقتران بين الاستجابة والنتيجة ، فهم يغيرون احتمالية إنهاء الصدمة من خلال الضغط على زر ، وعلى العكس نجد أن الكلاب في مجموعة تدريب العجز والذين تعرضوا لظروف

عدم اقتران بين الاستجابة والنتيجة ، تعلموا أن احتمالية إنهاء الصدمة لا ترتبط بالضغط على زر أو أي استجابة أخرى لهم ، على هذا الأساس استنتج سيلجمان (١٩٧٥ : ١٧) أن عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة يعد شرطاً كافياً لتعريف تدريب العجز ، فالشخص أو الحيوان العاجز يشعر بأن النتائج تحدث بشكل مستقل عن كل استجاباته الإرادية .

هل تحدث أشياء مناظرة للعجز المتعلم عندما نستخدم المكافآت بدلا من العقاب ؟ أو الأحداث السارة بدلا من الأحداث المؤلمة ؟ من الوجهة المنطقية يمكن أن يكون هذا صحيحا بالتأكيد لأنه من السهل تأكيد أن استخدام المكافآت بدلا من الأحداث المنفرة ، بحيث تحدث مستقلة عن أي شيء يفعله الكائن الحي قد يؤدي إلى حالة (سمها إذا شئت القعود أو الكسل المتعلم) وفيها لا يفعل الكائن الحي شيئا من الضروري فعله للحصول على المكافأة بسبب إدراك مكتسب للفصل بين الاستجابة والتعزيز الموجب ، أو بسبب إدراك مكتسب لا استقلاليتها .

وتوجد بيانات هامة توحى بأن القعود المتعلم قد يوجد ، إلا أن أفضل صورة يمكن أن ترسم له في الوقت الحاضر يجب أن تؤخذ بحذر . فقد بين انجبرج وآخرون (Engberg et al , 1972) أن الحمام كان بطيئا في تعلم استجابة نقر المفتاح الجديدة إذا توافرت له خبرة سابقة بزيادة من المكافأة الحرة المستقلة عن الاستجابة . فإذا كان له من ناحية أخرى ، خبرة سابقة في أداء استجابة أخرى للحصول على المكافأة فإنه يتوافر له وقت كاف لنقل السلوك إلى استجابة نقر المفتاح الجديدة . وهذه التجربة كررها علماء آخرون وأظهروا نتائج مماثلة (Schwartz , Reisberg & Vollmecke , 1974) إلا أن تجربة أخرى ناجحة مماثلة تحاشت بعض الاعتقادات قام بها ولكر (Welker , 1976) . كما حصل هولس (Hulse , 1973) على بيانات توحى باحتمال القعود المتعلم

فالعجز المتعلم قد يحدث بسبب الأحداث الإيجابية غير القابلة للتحكم أو الأحداث المحايدة Neutral ، ففي هذه الأحداث يتعرض الكائنات الحية لأحداث إيجابية لا تعتمد على استجاباتهم وبالتالي تؤدي إلى تعلم أن هذه الأحداث غير ممكن التحكم فيها مما يؤدي بالتبعية إلى بطأ تعلم أن هذه الأحداث مقترنة بسلوكهم ، وفي الحقيقة أكد العديد من الباحثون أن العجز المتعلم ميل فطري Engberg, Hansen, Welkor & appetitive

Thomas, 1973; Welker, 1976. علاوة على ذلك يؤدي تعرض الحيوان لأحداث محايدة طبيعية غير مقترنة بالاستجابة مثل الضوء والنفمة إلى تداخل مع تعلم تالي لاستجابات التحكم فالفئران والحيوانات الأخرى تتعلم من خلال تكرار الاستجابات التي لها فعالية في إنهاء الأحداث المؤلمة في بينهم وهذه النزعة تضعف تدريجياً بواسطة التعرض المبدئي لهذه الأحداث بدون كونه قادر على التحكم فيها Glow & Winfield, 1982.

ومن نتائج دراسات سيلجمان ورفاقه وجد أن العجز المتعلم لا يحدث فقط من وجود نتائج سلبية لا تقترن بالاستجابة ، ولكنه قد يحدث من حدث نتائج إيجابية لا تقترن بالاستجابة ، وفي كلا الحالتين لا يوجد شيء يمكن أن يفعله الفرد وفي نفس الوقت يزيد من حدوث النتائج الإيجابية (النجاح مثلا) ، أو يقلل من حدوث النتائج السلبية (الفشل مثلا) .

ودلل سيلجمان على ذلك بقوله بأن توقع حدوث أحداث إيجابية - بالرغم من أنها أحداث جيدة - إلا أنها تؤدي بالفرد إلى الشعور بالعجز المتعلم الدافعي والمعرفي ، وذلك لإدراك الفرد أن هذه الأحداث الجيدة حدثت بصرف النظر عن جهده واستجاباته ، ولا يستطيع التحكم فيها ، وأعطى مثالا على ذلك بقوله أن الأفراد قد لا يضطربون انفعاليا ، ولكنهم قد يضطربون معرفيا ودافعيا ، وذلك إذا تسلموا ١٠٠٠ دولار شهريا كجائزة موثوق فيها حتى ولو كانت هذه الجائزة تأتي بصرف النظر عما يفعلونه ، وفي هذه الحالة يعتقد هؤلاء الأفراد أنهم ليس لديهم أي تحكم على وصول المال "عجز دافعي" وتتشوه معرفتهم بإعادة تعلم هل يكون المال معتمد فعلا على أفعالهم "عجز معرفي"

ومن تطبيقات نتائج دراسات سيلجمان ورفاقه أيضا بعد النجاح - الفشل ، حيث تؤكد هذه النتائج أن الاحتمال المطلق لتحقيق النتائج الإيجابية أو تجنب الأحداث السلبية لا يرتبط بتعريف تدريب العجز ، فالنتائج الإيجابية التي يمكن تحقيقها بشكل مستمر، ولكن بشكل مستقل عن استجابة وسلوكيات الفرد "تسمى نجاح غير ممكن التحكم فيه Uncontrollable Success تؤدي إلى نفس تأثيرات العجز المتعلم الشبيهة بتأثيرات النتائج الإيجابية التي لا يمكن تحقيقها Never والتي تسمى بالفشل غير الممكن التحكم فيه Uncontrollable Failure ، وطبقا لذلك فإن تأثيرات العجز المتعلم الناتجة عن النتائج السلبية غير المقترنة بالاستجابة والتي يمكن تجنبها تؤدي إلى تأثيرات مشابهة للنتائج

السلبية التي لا يمكن تجنبها ، وبالتالي فتأثيرات العجز المتعلم الناتجة عن سلسلة النجاحات أو الناتجة عن سلسلة الفشل ما دامت تحدث بشكل مستقل عن استجابات وسلوكيات الفرد ، فإن العامل المشترك بينهما هو عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة

وبالرغم من وضوح نتائج دراسات سيلجمان ورفاقه ، ويمكن اختبارها بسهولة من خلال أبحاث العجز المتعلم لدى الحيوان ، إلا أنها تقابل بعض الصعوبات عند اختبارها لأبحاث العجز المتعلم لدى الإنسان ، حيث من السهولة بمكان تعريف العجز لدى الحيوان في ضوء النقص في التحكم ، أما لدى الإنسان يزداد تعقيدا بسبب إضافة عامل آخر لعامل النقص في التحكم وهو إدراك الفشل

وكما ذكرنا من قبل فإن تجارب دراسات وأبحاث العجز المتعلم قد تستخدم إما ضوضاء غير ممكن الهرب منها ، أو مشكلات غير قابلة للحل ، ففي مهام الضوضاء الممكن الهرب منها ، فإن المفحوصين يتلقوا نتيجتين بعد الاستجابة : إنهاء الضوضاء وتغذية مرتدة عبارة عن ضوء تشير إلى ما إذا كان يستطيع إنهاء الضوضاء من خلال استجابات ، فعندما يستطيع أداء مهمة الهرب بشكل صحيح يعطى له ضوء أخضر ، وعندما لا يستطيع ذلك يعطى له ضوء أحمر . في موقف تدريب العجز كل النتائج يمكن التحكم فيها : ولا توجد استجابة يمكن أن تنهى الضوضاء (يمكن التحكم في إنهاء الضوضاء من خلال استجابات المفحوصين في مجموعة الهرب) أو بإعطائهم ضوء أخضر وعلى ذلك توجد نتيجتين لا يمكن التحكم فيهما : أن الضوضاء أحيانا يتم إنهاؤها بعد أداء المفحوصين في مجموعة الهرب الاستجابة الصحيحة ، ولا يمكن الحصول على الضوء الأخضر . وبالتالي تشتمل مجموعة تدريب العجز على فشل غير ممكن التحكم فيه ، أو أن احتمال الحصول على الضوء الأخضر يساوى صفر .

وبالرغم من أن التجارب على تدريب العجز يشتمل على كل من النقص في التحكم والفشل ، إلا أن هناك دراسات حاولت أن تفصل هذين العاملين تجريبيا ، وحاولت دراسات أخرى أن توضح أن تقديم التغذية المرتدة Feedback في نهاية المشاكل المعرفية غير ضروريا لإحداث استجابات عجز المتعلم (Cohen , Rothbart &Phillips , 1976; Sedek &Kofta , 1990 ;Kofta &Sedek , 1990 واستخدمت هذه الدراسات

التصميم الثلاثي ، وأضافوا عليه شرطاً جديداً لعدم القدرة على التحكم ، وهو تعريض المفحوصين لعدم اقتران الاستجابة - النتيجة في كل المشاكل المعرفية غير القابلة للحل (عشوائيا " صحيحة " تغذية مرتدة) وتستقبل عدم تغذية مرتدة في نهاية حلهم للمشكلات ، وأوضحت النتائج بالاتفاق مع نتائج واستنتاجات سيلجمان أن المفحوصين الذين يتعرضون لظروف عدم القدرة على التحكم مع أو بدون تغذية مرتدة في نهاية المشكلة ، كان أدائهم سيئا بالمقارنة بالمفحوصين الذين تعرضوا لظروف التحكم .

واختبرت سلسلة أخرى من الدراسات مساهمات أبعاد القدرة على التحكم والفشل - النجاح في حدوث استجابات العجز المتعلم ، حيث استخدمت أربعة من هذه الدراسات (McCreynolds , 1980 ; Tennen . Drum , Gillen & Stanton , 1982; Tiggemann , 1981; Tigmann , Baenett & Winefeld , 1983) إجراء الضوضاء غير الممكن الهرب منها ، وعالجوا الضوء الأخضر الوهمي Bogus بعد كل محاولة ، والتي تشير إلى أن إنهاء الضوضاء يكون من خلال استجاباتهم ، وكانت نتائج هذه الدراسات متناقضة ، حيث وجد تينين وآخرون ١٩٨٢ ، وتيجمان ١٩٨١ أن أداء المهمة كان سيئا بعد الضوضاء غير الممكن الهرب منها مقارنة بالضوضاء الممكن الهرب منها ، ووجدا ميسرنولدس ١٩٨٠ وتيجمان وآخرون ١٩٨٣ زيادة في استجابات العجز المتعلم عندما أدركت المفحوصين عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة ولا يوجد ضوء أخضر على الإطلاق ، ومنع الضوء الأخضر الوهمي بعد إنهاء الضوضاء غير الممكن التحكم فيها استجابات العجز المتعلم

واستخدمت ثلاث دراسات أخرى تجارب مختلفة للتمييز بين النقص في التحكم والفشل في مهمة ضوضاء ممكن الهرب منها ، وتتفق اثنين من هذه الدراسات مع نتائج واستنتاجات سيلجمان ، حيث وجد وينفلد (Winefld , et al, 1985) أن المفحوصين الذين يتعرضون لضوضاء غير ممكن الهرب منها يؤدون بشكل أسوأ في مهمة تالية لضوضاء ممكن الهرب منها بالمقارنة بالمفحوصين الذين تعرضوا لضوضاء ممكن الهرب منها حتى إذا تم إخبارهم أن أدائهم أفضل من أداء مفحوصين آخرين (تغذية مرتدة لمقارنة اجتماعية ناجحة)

وبالمثل وجد تين وجيلن ودروم (Tennen , Gillen & Drum , 1982) أن المفحوصين الذين تعرضوا لضوضاء غير ممكن الهرب منها كان أدائهم سيئاً على مهام ترتيب الأحرف Anagrams بالمقارنة بالمفحوصين الذين تعرضوا لظروف ممكن التحكم فيها حتى إذا نجحوا في التغلب على الضوضاء من خلال قوة الآخرين ، وبالعكس وجد كoller وكابلان (Koller & Kaplan , 1978) أن خلل الأداء بعد تأخر التعرض لضوضاء غير ممكن الهرب منها (عملياً تعني أن كل الاستجابات تعزز تعزيزاً إيجابياً) ولا يحدث خلل الأداء بعد التعرض لسرعة إنهاء الضوضاء غير الممكن الهرب منها (والتي تعني عدم وجود استجابة ترتبط فعلياً بالتعزيز)

وميزت ستة من الدراسات النقص في التحكم وال فشل في المشاكل المعرفية غير القابلة للحل ، وتتناقض نتائج هذه الدراسات ، فمثلاً أوجدت أربع من هذه الدراسات (Buys & Winefeld , 1982 ; Griffith , 1977 ; Lamb Et Al , 1987 ; O'Rurke , Tryon & Rabs 1980) أن الأداء كان سيئاً في كل الظروف التجريبية غير الممكن التحكم فيها بالمقارنة بالظروف التجريبية الممكن التحكم فيها ، وقدمت التغذية المرتدة في نهاية المشكلة ، أو أن كمية النقود لا تحدث أثراً في الأداء ، ووجدت اثنين من هذه الدراسات (Benson & Kenelly , 1976; Eisenberg , Park & Frank , 1976) أن التغذية المرتدة الوهمية للنجاح في نهاية المشكلات المعرفية غير القابلة للحل منعت وجود عجز في الأداء في المهام التالية ، كما أن المجموعة التي تلقت تغذية مرتدة عشوائية بعد كل محاولة يصاحبها الفشل كان أدائها سيئاً بالمقارنة بالمجموعة التي تعرضت لظروف تحكم .

وتعلق دويك على حالة عجز عن طالب يقول أنا عاجز عن معرفة أشياء كثيرة ، وأشعر بأنه لا جدوى من محاولاتي ، فأنا متأكد تماماً من فشلي ، وعندما أكون في المدرسة تنظر لي زملائي نظرة اشمئزاز ، ويطلقوا على أسماء كثيرة ، ويسرقون مني أشياء متعددة وكثيرة ، وأنا لا أرد عليهم لأنهم سيسخرون مني لمحاولة محاربتهم ، ولم أحضر ولي أمري لكي يستدعي أولياء أمورهم لشعوري بعدم جدوى هذه المحاولة ، فكل ما أفعله هو أخذ الإهانات بطريقة استسلامية لهذه الأحداث

الفصل الثالث

نظريات العزو والعجز المتعلم

﴿ الفصل الثالث ﴾

نظريات العزو والعجز المتعلم

تسعى الدراسات النفسية عموماً إلى فهم السلوك الإنساني وضبطه والتنبؤ به ، ويحاول علماء النفس إنجاز مسعاهم من خلال التعرف على متغيرات هذا السلوك وبيان العلاقة الوظيفية بينها في سبيل تحقيق المزيد من السيطرة على المظاهر السلوكية . وتوظيف ما يصلون إليه من حقائق وتعميمات ومبادئ ونظريات لصالح الإنسان وخيره على المستوى الفردي والجماعي ، ويرى هؤلاء العلماء أن كل شخص يقوم على نحو نشط ببناء تمثيلات معرفية **cognitive representation** للواقع الفيزيائي والاجتماعي الذي يعيش فيه في محاولة منه لفهم الظواهر الاجتماعية وتكوين استراتيجيات سلوكية تمكنه من إنجاز تفاعل مثمر مع بيئته بحيث يصبح إنساناً وظيفياً وفاعلاً (عبد المجيد نشواتي وآخرون ، ١٩٨٨ : ٥) وعند تطور تلك التمثيلات المعرفية يتباين إدراك الفرد لأسباب السلوك ، ويغدو أكثر منطقية وموضوعية وهدفية (Ames , 1992; Nicholls , 1979) وتتأثر أفعاله وتصرفاته طبقاً لهذا الإدراك بحيث يستجيب للناس وللأحداث على نحو يختلف باختلاف إدراكاته وتفسيراته السببية (الفرحاتي السيد ، ٢٠٠٤)

وعندئذ يؤدي العزو السببي دور جوهري في حياة الفرد الاجتماعية والنفسية من خلال ما يقوم به من تأثير على تعليل الظواهر وإدراك أسبابها وطريقة التفاعل مع البيئة الخارجية، مما يجعله متنبأ هاماً لتفسير السلوك في المواقف المختلفة ، ويرتبط بقوة بالمعارف والسلوكيات والانفعالات المرتبطة بالإنجاز : Vispoel & Austin , 1993 (111) وبعد خطوة ضرورية لفهم استجابات الأفراد الانفعالية تجاه مواقف الإنجاز المختلفة ، حيث إن سلوك الفرد في أي موقف يمكن رده إلى مجموعة عوامل متفاعلة منها توقع الفرد بأن السلوك الذي يقوم به سوف يؤدي إلى الحصول على تدعيم معين ، وأن التدعيم الذي سيحصل عليه سيكون ذا قيمة بالنسبة له .

كما تساعد نظرية العزو السببي في تفسير دوافع الأفراد للإنجاز ، حيث يؤكد أصحابها أن الإنجاز الفعلي ليس هو العامل الرئيسي الذي يحدد توقع الفرد في المستقبل ، بل تحدد

أنماط العزو السببي ، حيث يرتبط عزو النجاح إلى عوامل داخلية ومحدودة (مثل القدرة) وعزو الفشل إلى عوامل خارجية يمكن التحكم فيها مثل نقص الجهد بتوقعات الإنجاز في المستقبل ، إذ قد يقول الطالب على سبيل المثال إذا ذاكرت سأنجح ، في حين يرتبط عزو الفشل إلى نقص القدرة، وعزو النجاح إلى عوامل خارجية غير خاضعة ل التحكم الفرد بتوقعات مستقبلية سلبية Negative Future Expectancy ، حيث قد يقول الطالب " أنى غير بارع في هذه المهمة .

وتشير نظرية العزو عموماً إلى العملية التي يعزو فيها شخص أسباباً معينة لسلوك معين سواء أكان هذا السلوك صادر عن الشخص ذاته أم عن أشخاص آخرين ، فعندما ينهمك شخص في أداء سلوك معين فقد تكون الأسباب الحقيقية لهذا السلوك غير معروفة لذلك تعزى إلى أسباب عديدة محتملة .

وتنظر نظريات العزو إلى البشر من منظور بحثهم عن فهم للعالم المحيط بهم ، ومحاولتهم تحقيق ما يسمى بتحقيق الذات والحفاظ على الذات ، فالفرد يقوم بعملية العزو محاولاً بذلك تحقيق ذاته Self - Fulfilling حيث يتصرف بطريقة ينمى ويطور فيها من تقديره لذاته لأنه يكون مدفوعاً نحو إدراك الأحداث بطريقة تعمل على تحسين وتنمية تقديره لذاته، فمثلاً يعزو الشخص نجاحه إلى عوامل داخلية في حين أن نجاحه قد يعود حقيقة لأسباب خارجية كسهولة المهمة مثلاً .

كما يعزو الشخص أسباب الحدث بطريقة تتفق مع تقديره لذاته لأن إدراكه إياها (أى الأسباب) يتم أيضاً بطريقة تتفق مع تقديره لذاته ، فيعزو الشخص نجاحه لعوامل داخلية كالقدرة مثلاً ، وكأن السبب الحقيقي في نجاحه قدرته بالفعل .

ومن دوافع الشخص لعزو أسباب الحدث الوصول إلى سيطرة معرفية ، حيث ينظر كيلي Kelley , 1967 إلى العزو على أنه وصف للعمليات التي تدفع الشخص للحصول على سيطرة معرفية Cognitive Mastery على البنى السببية في بيئته Causal Structures Of His Environment ويتفق هذا مع النظرة العامة أن كسب المعرفة حول البيئة والبناءات السببية يعد بمثابة تعزيز ، على سبيل المثال بناء التوقعات يعتبر تعزيزاً والذي يتمثل في الحصول على معلومات حول الأحداث (Busek , 1978 : 331)

النموذج المعدل للعجز المتعلم عند الإنسان

قدم ابرامسون وسيلجمان وتيسدال (Seligman, Teasdale, 1978: 50-73) إعادة صياغة لنموذج العجز المتعلم وذلك بسبب أن فروض النموذج الأصلي واجهت مشكلتين هما :

- ١- لا يميز النموذج بين الحالات التي يعجز فيها كل الناس عن التحكم في النتائج والتي تسمى بالعجز العام Universal Helplessness وتلك الحالات التي يعجز فيها بعض الناس عن التحكم في النتائج والتي تسمى بالعجز الشخصي Personal Helplessness
- ٢- لا يفسر متى يكون العجز شاملاً ومتى يكون محدوداً ، ومتى يكون مزمناً أو مستمراً ومتى يكون مؤقتاً .

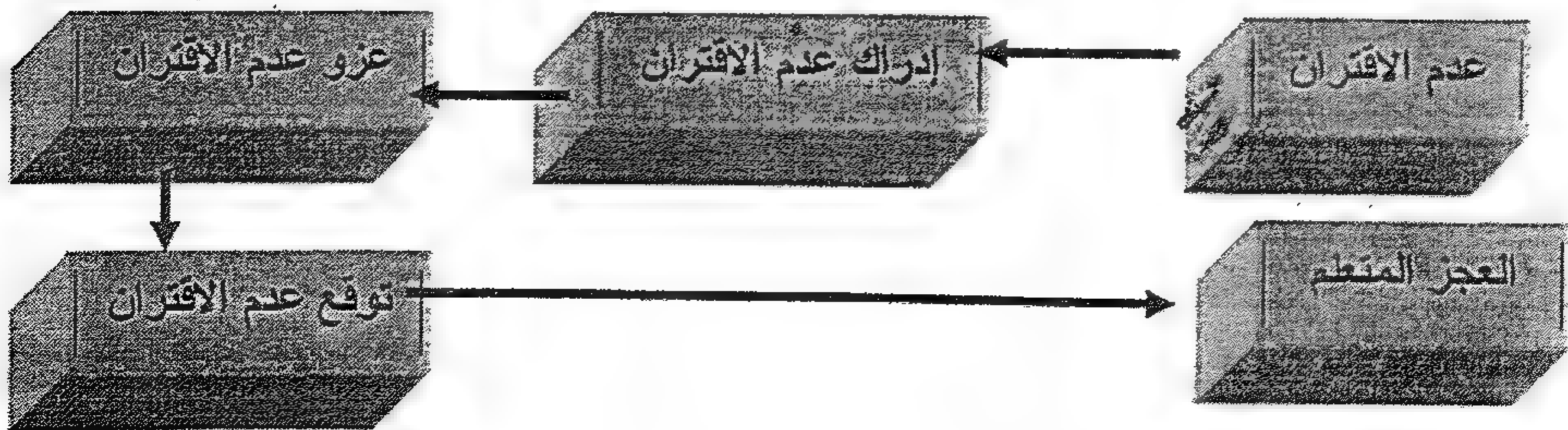
ويعرض سيلجمان Seligman, 1975 التتابع المفترض للنموذج الأصلي :



التتابع الأصلي للعجز المتعلم

يركز التتابع السابق على مراحل العجز والتي تبدأ من عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج إلى التوقع بأن النتائج غير قابلة للتحكم ، ولا تعتمد على جهد الفرد واستجاباته إلى الأعراض المختلفة للعجز المتعلم مثل الأعراض المعرفية كالمعتقدات السلبية عن الذات، والأعراض الانفعالية مثل الحزن ، والأعراض الدافعية مثل السلبية

ويعرض ابرامسون وآخرون Abramason et al, 1978 التتابع المفترض للنموذج المعدل للعجز المتعلم في التتابع التالي :



التتابع المعدل للعجز المتعلم

وعلى الرغم من أن كل من الافتراضات القديمة والمعدلة وجدت أن توقع استقلال تعزيز الاستجابة (توقع عدم ارتباط الاستجابة بالنتيجة) هو العامل المحدد لسلوكيات العجز المتعلم ، إلا أن افتراضات النموذج الأصلي كانت غير واضحة في تحديد الظروف التي يتم عندها الانتقال من إدراك عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة إلى توقع عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة ، ولكن النموذج المعدل للعجز المتعلم يؤكد أن العزو Attribution الذي يضعه الفرد عن عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة هو العامل الأساسي لتوقع عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة وهذه التوقعات بدورها تحدد سلوكيات العجز المتعلم المختلفة .

أي عند توقع الفرد استقلالية الاستجابات عن النتائج فإنه يبحث عن تفسير سببي لهذه الاستقلالية ، ويؤثر هذا التفسير على توقع استقلال الاستجابة والنتيجة ، والتي تحدد بالمقابل طبيعة ونوع عجزه (Wortman & Dintzer, 1978: 76) (فمنحى العزو للنموذج المعدل للعجز المتعلم يرى أن المرحلة التالية لإدراك الشخص عدم وجود فاعلية لسلوكه أو تصرفاته لمنع النتائج غير السارة التي يواجهها والتي تتضمن التساؤل لماذا ؟ (Why) ، ويتوقف ظهور العجز إلى حد كبير على الإجابة على هذا السؤال ، ومن الأسئلة الشائعة في هذا الصدد لماذا لم أستطع النجاح في عملي؟ ولماذا فشلت في علاقتي الزوجية؟ فالتفسير (العزو) الذي يستخدمه الفرد هو الذي يعزز سلوكيات العجز المتعلم ، فالعزو إلى أسباب ثابتة وشاملة يثمر عن اضطرابات انفعالية وتقدير منخفض للذات وتوقعات منخفضة للنجاح في المستقبل ، وضعفا في الأداء وهكذا . . وفي المجال الأكاديمي نجد أن التلميذ الذي يتكرر فشله في مهمة معينة ويدرك أن فشله هو نتيجة للنقص في قدراته ستكون لديه خبرات سلبية ونقص في تقديره لذاته ، ولن يتوقع أداء جيد في مهام مشابهة ، وعلى وجه الخصوص سوف يؤدي بصورة منخفضة بعد الفشل عن ذي قبل في أعمال ومهام متساوية في الصعوبة

ويؤكد سيلجمان أن أهم خاصية في العجز المتعلم هي إدراك التلميذ للفشل وعزوه لهذا الفشل ، ومن ثم توقعه له ، فالفشل ليس هاما ، ولكن الأسلوب الذي يرى به التلميذ هذا الفشل هو الأهم ، وهي من الركائز الأساسية بل الوحيدة أحيانا التي تركز عليها برامج

واستراتيجيات وممارسات خفض العجز المتعلم ، ويطلق سيلجمان على الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في تفسير الأحداث " أسلوب التفسير " Explanatory Style .

فالتلميذ يتعلمون العجز عندما تغزوا خبرات فشلهم بطريقة تؤدي إلى سلوكيات تحطيم الذات Self- Destructive Behaviors لأن عزو الأفراد للفشل يحدد شمول وثبات العجز عبر المواقف والأزمنة ، ويخلق توقع بأن جهودهم عديمة الجدوى ، ويحكم عليها بالإخفاق والفشل، ومن ثم تتوقع فشل محاولاتهم حتى عندما تكون فرص النجاح متوقعة وربما يكون بسبب سوء تقديرها Misjudges لقدرتها على التحكم وإحراز النجاح، وبالتالي فإن الشعور بالعجز المتعلم يصبح هازماً للذات (Dorshav Self-Defeating) (Mikulincer 1990 : 48) .

فالسمة الأساسية لذلك هي ميل الفرد لعزو فشله لذاته، وينخفض تقديره لذاته ، وعندما يفشل ثانية تظهر عليه أعراض أخرى من الاكتئاب . ومن ثم فإن مفهوم الأسلوب التفسيري هو الفصيل في إيجاد الفروق بين الأفراد عند تفسيرها للأحداث ويختص بالإجابة على التساؤل التالي : لماذا تصبح بعض الأفراد عاجزة بعد التعرض لمشكلات غير قابلة للحل والبعض الآخر غير عاجز (Dweck & Licht , 1980)

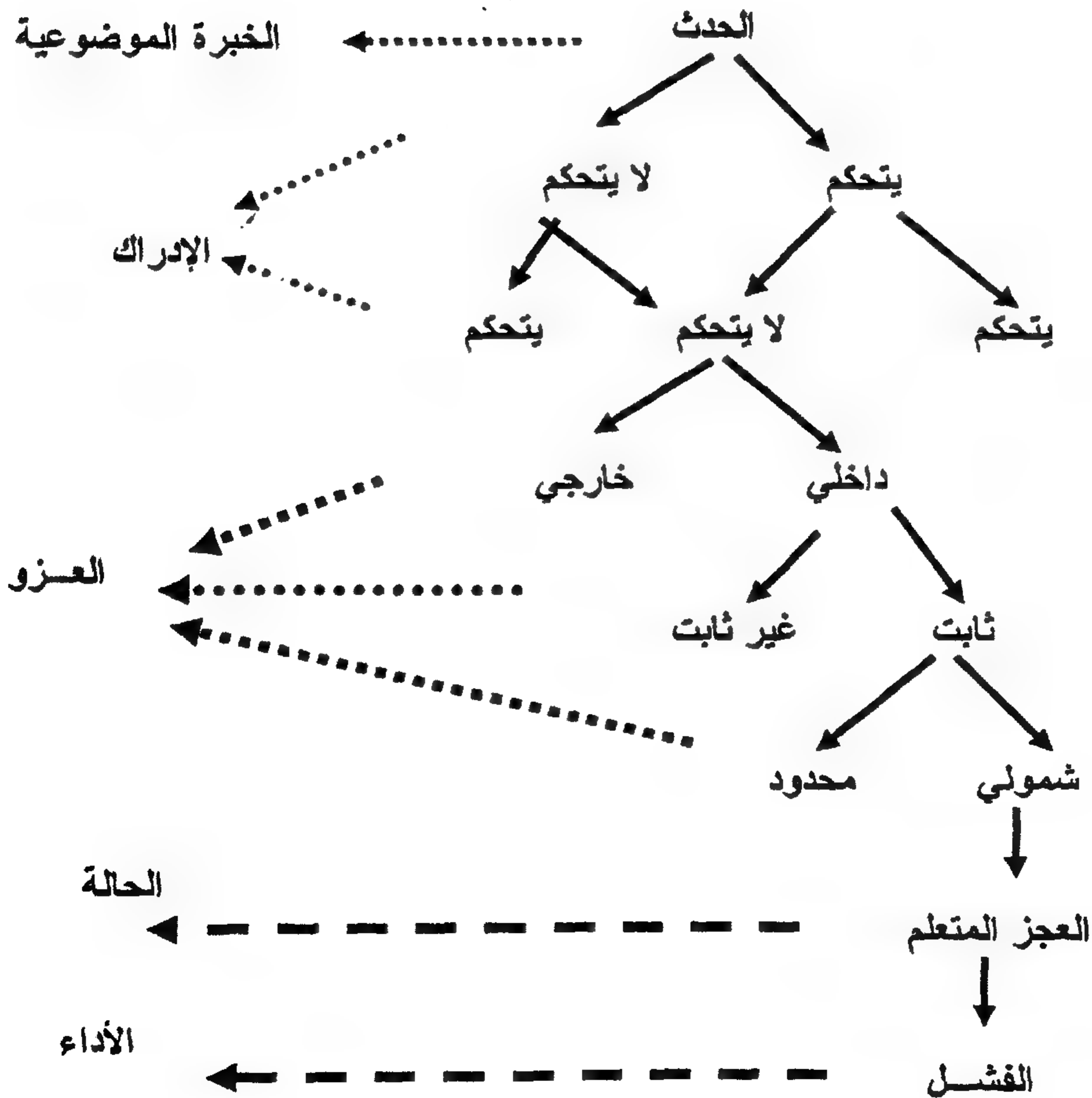
ويؤكد النموذج المعدل أن ذوى العجز يفسرون المشكلات أو الأحداث السيئة بلغة الذاتية والثبات والعمومية (Peterson et al , 1993:191-192)

وأن هناك ثلاثة أنواع رئيسية للتفسير السببي هم : الديمومة والشمولية والذاتية . فالتلميذ الذي يقلع بسهولة يعتقد أن أسباب الفشل التي حدثت له تنصف بالديمومة، ويشعر بأن الفشل راجعاً إلى شئ ثابت في ذاته ولا تستطيع جهوده تغييره ، ومن ثم يشعر بالعجز المتعلم ، أما التلميذ الذي يقاوم العجز فإنه يعتقد أن أسباب الأحداث السيئة مؤقتة ، ويتمعن في أسباب فشله ، ويقارن بين التفسيرين أنا فشلت بسبب غبائي ، أو أنا فشلت بسبب عدم استذكاري لدروسي بجد . فالديمومة خاصة بالزمن ، والشمولية خاصة بالمواقف ، فالعاجز تفسيره للفشل يتصف بالديمومة عبر الزمن والشمولية عبر المواقف . أما التلميذ الذي يفسر فشله تفسيراً محدوداً، ربما يصبح عاجزاً في أحد المواقف وغير عاجز في مواقف أخرى ،

مثل تفسيره للفشل بأنه غير جيد في الرياضيات ، ولكنه جيد في المواد الأخرى (Seligman , 1998)

والتلميذ الذي يعتقد أن فشله يعتمد على نقص قدرته (شرط دائم) وغير قابل للتغيير ، يعتقد أن هذا الفشل سيتكرر في المستقبل ، وبالتالي من غير المحتمل أن يقتنع بجهده في تغيير التوقع ، وإذا اعتقد أن الفشل راجع إلى نقص الجهد (شرط ثابت وقابل للتغيير) وبالتالي يعتقد في إمكانية تغيير السلوك . (Weiner , 1992 : 264)

ويقدم أوفر ماير ولولوراد (Overmier & Iolordo , 1998) سلسلة سببية للعجز المتعلم :



فعندما يتعرض التلميذ لخبره موضوعيه مؤلمه (حدث) يدرك التلميذ أن بإمكانه التحكم فيها او يعجز عن التحكم فيها ويعزو عزوه للتحكم الى أسباب ذاتية أى أن السبب فى العجز كامن داخل ذاته ، ومادام العجز كامن داخل ذاته فإنه يتوقع العجز عبر الزمن أى أن عجزه الذاتى يمتد عبر الأزمنة ويتوقع العجز فى مهام شبيهة فى المستقبل ، وإذا توقع الفرد العجز فى المستقبل فإن ذلك يجعله يشعر بشمول العجز عبر المواقف ، أى يشمل عجزه كل أو معظم مواقف حياته مؤدياً ذلك فى النهاية إلى حالتين: حالة العجز كتوقع عدم ارتباط السلوك بالنتيجة ، وفشل السلوك فى الحصول على النتائج المرغوبة

فالعجز يبدأ من العزو مروراً بالتوقع ، فبعض تلاميذ المدارس نجدهم غير مهينين للجلوس فى هدوء ليتعلموا ، ويمرون بحالات عديدة من الفشل ويتراكم الإحباط المرتبط بالمدرسة وفى النهاية تكون أوجه النقص والعجز كبيرة ، وغير قابله للعلاج فى ظاهرها، ويكف بعض التلاميذ عن الاشتراك العملي فى المدرسة، ويتوقف الكثيرون عن مجرد المحاولة ربما لشعورهم باليأس والعجز، مما يجعلهم لا يتصورون أى نتيجة سوى الفشل ، ويتوقعونها بل يعممونها على مختلف المواقف الحياتية وربما لكونهم يمتلكون دافعيه إنجاز منخفضة لأنهم يعتقدون أن فشلهم مرتبط بعدم كفايتهم وفقدانهم القدرة التى تساعدهم على الإنجاز، وفى قدرة داخلية ثابتة لا يمكن تغييرها بسهولة ، مما يؤدى إلى لجوئهم للوم الذات ، وإلى إحساسهم باليأس من النجاح حتى لو بذلوا جهداً كافياً

العجز الشخصي مقابل العجز العام

Personal Helplessness v Universal helplessness

أجرى هيروتو وسيلجمان (Hiroto & Seligman , 1974 :311-327) دراسة على مفحوصين تم تعريضهم لضوضاء غير قابلة للتحكم ، وأخبرهم الباحثان أن هناك شيئاً يستطيعون عمله لإيقاف الضوضاء، وبما أن الضوضاء بالفعل غير قابلة للتحكم فإن الفرد يكون عاجزاً عن إيجاد طريقة لإيقافها مما ينتج لدى الفرد أحد الاعتقادين:

- ١- قد يعتقد أن المشكلة غير قابلة للحل وأنه أو أي فرد آخر لا يستطيع التحكم فى الضوضاء (عجز عام)

٢- قد يعتقد الفرد أن المشكلة قابلة للحل ولكنه هو الذي يفتقد القدرة على حلها (عجز شخصي)

ويقدم ابرامسون وآخرون (١٩٧٨) موقفين لتوضيح كلا النوعين من العجز :

الموقف الأول : افترض وجود طفل مصاب بمرض اللوكيميا Leukemia والأب يوجه كل موارده للحفاظ على حياة الطفل ومع ذلك لا شيء مما يفعله يحسن صحة الطفل وأخيراً يعتقد أنه لا يستطيع عمل شيء ولا أي إنسان آخر ، حيث أن (اللوكيميا) مرض غير قابل للعلاج Incurable وبالتالي يبدأ في التدرج في الإقلاع عن محاولات الحفاظ على حياة الطفل ويبدأ علامات العجز العام، أي أن مرض الطفل مستقل عن كل ردود أفعاله وكذلك أفعال الآخرين ويسمى ذلك بالعجز العام Universal Helplessness .

الموقف الثاني : افترض وجود تلميذ يحاول أن يعمل بجد في المدرسة ، ويذاكر بجد، ويأخذ حلقات إضافية دراسية ، ولكنه يرسب ، وبالتالي يصبح مدركاً لغيبائه ، ويكف عن الاستمرار في محاولات النجاح أي أن هذا الفرد يعتقد أن المشكلة قابلة للحل ولكنه يفتقد القدرة على حلها في الوقت الذي لا يجد فيه الطلاب الآخرون أي صعوبة في ذلك ويسمى ذلك بالعجز الشخصي Personal Helplessness ويوضح جدول (١) الفرق بين العجز الشخصي و العام

جدول (١) الفرق بين العجز الشخصي والعجز العام

العزو للذات		العزو للآخرين
يتوقع الفرد أن تكون نتيجته مقترنة باستجابته	يتوقع الفرد أن تكون نتيجته مقترنة باستجابته	
العجز الشخصي (العزو الداخلي) (٣)	(١)	يتوقع الفرد أن تكون النتيجة مقترنة مع استجابة الآخرين
العجز العام (العزو الخارجي) (٤)	(٢)	يتوقع الفرد أن تكون النتيجة مقترنة مع استجابة الآخرين

من خلال الجدول السابق يتضح أنه في الخليتين (١،٢) حيث نجد أن الفرد لا يرى أنه مصاب بالعجز المتعلم لأن الفرد يجد افتراضاً منطقياً بين النتيجة والاستجابة ، إلا أنه في

الخلية (٢) لديه احتمال كبير فى إعطاء عزو داخلى لتحكمه فى الأحداث اكبر من احتمال إعطاء الفرد فى الخلية (١) فى الخلية (٣) نجد أن الفرد مصاب بالعجز الشخصى لأنه يتوقع أن تكون النتيجة لا تقترن باستجابته ولكنها تقترن باستجابة أقرانه أو أقربائه (حالة الرسوب فى المدرسة) أى هو الذى يعجز فقط عن التحكم فى النتيجة ، ولكن الآخرين لا يعجزون عن التحكم فيها وفى الخلية (٤) نجد أن الفرد مصاب بالعجز العام لأنه يتوقع أنه وأقرانه أو أحد أقاربه لا يستطيعون التحكم فى النتائج أو أن استجابته واستجابة الآخرين لا تعتمد عليها النتيجة (حالة الطفل المصاب باللويميا) أى أن الفرد والآخرين يعجزون عن التحكم فى النتيجة . فالتلميذ الذى يرسب فى اختبار نجح فيه زملائه سيكون تقدير لذاته اقل من الطالب الذى رسب فى اختبار رسب فيه كل زملائه ، ومن سلوك العجز المتعلم مايلى :

✻ رفض الإنسان الغاضب أن يستمع لصوت العقل، حيث ينفذ صبره ، ويصيح ويندفع ، ويلقى بكل ثقله ، على الرغم من كونه فى الحقيقة مسلوب الإرادة ، وعاجز عن التأثير فيما يحيط به .

✻ والمغتصب لا يبحث عن موافقة ضحيته أو قبولها لما فعله ، فحيث تعميه الرغبة ، لا يطبق أى نوع من الرفض لسلوكه ، بل إنه يثبت ذاته عن طريق إنكار وجود الشخص الآخر لأنه غير قادر على التحكم فى نفسه ويشعر بالعجز أمام رغبته

✻ والأب الذى فقد وظيفته واستسلم لليأس ، وقتل زوجته وأطفاله، ثم انتحر ، وكانت هذه هى طريقته فى الهروب من الشعور الذى لا يطاق بالعجز التام .

✻ ويمكن من خلال هذا النموذج تفسير كثير من أشكال الاضطرابات والمشكلات النفسية التى تلاحظ عند شرائح مختلفة كالعاطلين عن العمل ، أو الذين لا يحصلون على مقاعد دراسية ، أو الذين لا يتحسن وضعهم مهما فعلوا ، أو الذين لا يتوقعون حدوث تغيرات ما فى وضعهم الاجتماعى أو الاقتصادى ، فالعزو العام والثابت والداخلى فى سياق البطالة عن العمل أو الخيبة نتيجة عدم الحصول على مقعد دراسى ، أو عدم تحسن الوضع المعيشى أو عدم حدوث التغيرات المتوقعة تثير اللامبالاة والسلبية .

مما سبق يتضح أن نموذج العجز المتعلم لا يوضح أين ومتى يكون الشخص عاجزاً : فالعجز المتعلم أحيانا يكون شاملا أى يمتد تأثيره عبر المواقف وأحيانا يكون محدوداً

Specific أي مقتصرًا على الموقف الذي سبب العجز ، فربما يتصرف شخص مفصول من عمله تصرفات سيئة في العديد من المواقف فهو لا يستطيع توفير عمل جديد ويهمل أطفاله ويتجنب التجمعات ، وعلى العكس ربما يكون عجزه مقتصرًا على الموقف ، فهو بالرغم من عدم قدرته على إيجاد وظيفة جديدة إلا أنه يظل أبا ومرتابًا للحفلات ، كما أن استمرار العجز المتعلم يختلف بين الأفراد فيمكن أن يظهر العجز لمدة طويلة أو يتكرر حدوثه ، أي يمتد تأثيره عبر الزمن ويسمى بثبات العجز ، ويمكن أن يتكرر بشكل مؤقت و لا يتكرر حدوثه وهنا يسمى عجزاً غير ثابت (Abramson , et al ,1978:76) .

ويضع المدخل المعدل للعجز المتعلم فرضاً مؤداه أن الفرد العاجز يكتشف أولاً عجزه ثم يعطى عزوا عن سبب هذا العجز ، ثم يؤثر هذا العزو على توقعات اقتران النتيجة بالاستجابة وبذلك يحدد ثبات وشمولية العجز المتعلم ، فالعزو السببي قد يكون له أثر شامل ، والبعض الآخر لها أثر محدود ، والبعض له اثر ثابت أو مزمّن والبعض الآخر له أثر وقتي .

ويمكن توضيح الفروق بين المحددات المعرفية الثلاث للعجز المتعلم

١- التمييز بين الأسباب الداخلية والخارجية: فالتفسير الداخلي للأحداث غير القابلة للتحكم يرتبط بالعجز الشخصي بسبب عزو عدم القدرة على التحكم إلى أسباب شخصية خاصة ، ثابتة ، وبالمقابل يرتبط التفسير الخارجي لعدم القدرة على التحكم بالعجز العام ، لأن عدم القدرة على التحكم يعزوها الفرد إلى أسباب خارجية أي إلى أسباب متعلقة بالظروف . . . ويرتبط تقدير الذات أكثر بعزو الفرد أسباب عدم قدرته على التحكم (عجزه) إلى أسباب ذاتية . ومن أمثلته أن يعتقد الموظف أن إهانة رئيسه له في العمل مرجعها عدم قدرته على الدفاع عن نفسه ، أو أن يرجع الطالب فشله إلى انخفاض قدرته أو عدم بذله للجهد ، والعزو الداخلي يقابله العزو الخارجي ومن أمثلته أن يعتقد الموظف أن إهانة رئيسه سببها عدوانية هذا الرئيس ، أو إرجاع الطالب فشله إلى عوامل خارجة عنه كصعوبة الامتحان أو الحظ أو تعنت المعلمين .

وهذا النوع من الأسباب له علاقة بنظرة الإنسان إلى نفسه كالثقة بالنفس أو الاستمرار في أداء المهمة ، فالتأثير الموجب كالثقة بالنفس ، السعادة ، الإشباع تصبح خبرات سارة

بعد النجاح ، بينما الاستياء وعدم الإشباع والنظرة المتدنية للذات تكتسب كخبرة بعد الفشل . هذه التأثيرات تصبح خبرات مهما تكن سواء كان السبب للنجاح أو الفشل قد أدرك كسبب داخلي أو خارجي .

وعندما تكون الخبرة المكتسبة هي التأثير الموجب ، فإن هذا يؤدي إلى الاستمرار الجيد في أداء المهام ، أما التأثير المرافق للفشل فيكون الإحساس بالعجز ، وخاصة إذا كان السبب في الفشل معزو إلى القدرة المنخفضة (داخلياً) أكثر من الحالة التي يكون فيها عزو الفشل لسوء الحظ (خارجياً)

٣- التمييز بين الأسباب الثابتة مقابل الأسباب غير الثابتة : ويشير هذا البعد إلى ما إذا كان سبب الأداء خاصية مستقرة أم متغيرة عبر الوقت ، بمعنى مدى استقرار الأداء عبر الوقت ، ويرى وينر أن هذا البعد توقعي ، لأن له علاقة بالتوقع المبدئي للنجاح أو الفشل ، ويرى كيوكلا (kukla , 1979) أن عزو نتائج مواقف الإنجاز يتيح أيضاً ثباتاً في التوقع ، فالفشل في مهام سابقة إذا تم عزوه إلى أحد أو العديد من الأسباب الثابتة (قدرة منخفضة - مهمة صعبة جداً - تحيز سالب للمعلم) يؤدي إلى خفض الدافعية في المهام المشابهة في المستقبل أكثر من عزو الفشل لأسباب غير ثابتة (حظ سيئ - الجهد المنخفض كحالة - عدم مساعدة الآخرين - حالة مزاجية سيئة) .

فإذا أعزى التلميذ فشله إلى أسباب ثابتة (كعزو الفشل إلى القدرة) ، ينمو لديه توقع بأنه سوف يفشل في المستقبل عند وضعه في مثل هذا الموقف ، أي أن فشله يمتد عبر الزمن وبالتالي فإن عجزه وعدم قدرته الحالية سوف يستمر في المستقبل في مواقف مشابهة أي أن ثبات العزو يعتمد على مدى إدراك الفرد لاستمرار السبب واحتمال وجوده في المستقبل ، فضعف القلب مثلاً يمكن أن يشكل في رأى الشخص مثلاً عائقاً أكثر استمراراً من الإصابة بالأنفلونزا . وقد استخدم ويلسون ولنفل (Wilson & Linville, 1985: 287-293) هذا المدخل من الإرشاد لتعزيز الطلاب وتحسين أدائهم الأكاديمي ، حيث تم إقناع الطلاب أن أدائهم الأكاديمي يمكن أن يتحسن ، و تم تشجيعهم على تفسير أسباب فشلهم وخيبة أملهم الأولى على أنها أسباب غير ثابتة ، وبالفعل تحسنت درجاتهم بالمقارنة بزملائهم الذين لم يعطى لهم هذه التفسيرات .

٣- التمييز بين الأسباب الشاملة والمؤقتة: أى الأسباب التى تمتد عبر المواقف أو التى لا تقتصر على موقف واحد أو عدد قليل من المواقف حيث يمتد عجزه عبر المواقف والعزو إلى عوامل شاملة يعمل على زيادة توقع العجز حتى عندما يتغير الموقف ، أما العزو إلى عوامل مؤقتة فإنه يقلل من توقع العجز حتى عندما يتغير الموقف ، فانخفاض مستوى الفرد يعتبره الفرد شيئا عاما لانخفاض تحصيله إذا ما قورن مثلا بانخفاض الرغبة فى دراسة مادة العلوم . وهذا الانخفاض فى الذكاء يمكن أن يؤثر أيضا على عمله وعلاقاته مع الآخرين وسائر تصرفاته الأخرى

وفى هذا الشأن توصل الفرحتى السيد (٢٠٠٢) إلى ارتباط العجز المتعلم ببعض المتغيرات الدافعية والمعرفية منها :

١- استراتيجيات قوة الآخرين : وتعنى اعتقاد الفرد فى قوة الآخرين كوسيلة أساسية للنجاح ، وأن شخصية الفرد تظهر عندما يعتمد على شخص آخر أقوى منه ولا يستطيع أن يصل إلى ما يريد إلا باعتماده على آخر أقوى منه ، مثل شعور التلميذ بالقوة عندما تطيب علاقته بمعلمه ، وبالتالي يتوقف إنجازه ونجاحه على مساعدة الآخرين ، الأمر الذى يدفع هذا التلميذ أحيانا إلى الاتكالية وفقدان الثقة بالنفس ، والاعتماد على الدروس الخصوصية ، وعدم بذل الجهد المناسب ، فهو لا يتوقع النجاح فى أى عمل يقوم به بمفرده ، ويتجنب الإقدام على الإنجاز خشية الفشل ، ويرفض الأعمال التى تتطلب منه الاجتهاد والمثابرة ، ويتجه للأعمال التى يرأسها شخص آخر قوى ، يعتقد أنه يحتمي فيه ويستند عليه ، ويستسلم للفشل بسهولة ، وكثيرا ما يرجع أسباب فشله لا لنفسه بل لأسباب خارجية .

٢- الرؤية الانتقائية : فهو كثير التهويل من شأن الأحداث السلبية ، وقد يبنى استنتاجه على العناصر السلبية فى الموقف ، وعلى غير ذى أهمية فى الموقف والتغاضي عما بالموقف من إيجابيات ، وكثير التهوين من شأن الأحداث الإيجابية ، وينظر باستمرار إلى الأحداث السلبية الماضية ، أو أن الأحداث السلبية الماضية تعتبر عاملا أساسيا فى التفسيرات المهيئة للعجز المتعلم .

٣- **اللوم الذاتي والتأثر بالنقد** : فهو مفرط في لوم ذاته عن أي حدث سلبي حتى ولو كان تافهاً ، وأن أي نقد موجه له يعتبر من وجهة نظره دليل على عجزه وعدم قدرته على التحكم في الأمر ، وعلى حد قول سيلجمان (Seligman , 1998 : 47) أنه تلميذ إذا لم يستطع حل أي مشكلة، نجده يتوجه لذاته، ويعتقد أن العجز والقصور كامن داخل ذاته ، وسريع اليأس من مجرد فشل واحد ، ويعتقد أن أي خطأ يصيبه بمثابة فشل ذريع ناجم عن قصور في ذاته ، ومن ثم يشعر بأساليب العجز المتعلم

٤- **استراتيجية الحظ** : فهو تلميذ يعتقد في الحظ والقضاء والقدر ، وأن من يوجهه هو الحظ ، ويدرك أن حسن حظه أساس نجاحه وتمكنه من المواقف ، وكثيراً ما يقول هذا التلميذ أن من يملك الحظ يملك القدرة على التأثير، و من لا يملك الحظ لا يملك القدرة، فأساس القدرة امتلاك الفرد لحظ جيد يجعله يحقق النتائج التي يرغبها

٥- **الإقلاع المتعلم** : أي إذا واجه عمل صعب نجده يتهرب منه بعمل شيء أسهل منه، وعندما لا يستطيع أن ينهي عمل من المرة الأولى يترك هذا العمل نهائياً ، ويدرك أن جهده لا قيمة له في التأثير على النتيجة .

٦- **السلبية المتعلمة** : أي يجب أن يكون سلبياً في أي موقف فلا يحب أن يذهب إلى صناديق الانتخابات لاعتقاده أن صوته ليس له تأثير على النتائج ، لا يهوى أن يطلب من الآخرين الإدلاء برأيه وإذا تعرض لتصرف سيئ يتجاهل هذا التصرف تماماً اعتقاداً منه أن إيجابيته في هذه المواقف لا تغير من الأمر شيئاً ومؤشر ذلك أن التلميذ الذي يتعلم السلبيه يشعر بالعجز المتعلم ، لأن سلبيته دليل على عجزه وعدم اعتقاده في قيمة جهده وقدراته .

٧- **الكسل المتعلم** : فإذا واجه موقف يتطلب منه قدراً من الصبر والكفاح ، لا يصبر ويفضل أن يكون كسولاً لا يبادر باستجابته ، إذا حضر مناقشة لا يتكلم إلا إذا طلب منه الكلام حتى لو كان يملك رأياً مفيداً ، لا يبادر بعمل علاقات جديدة ، ومؤشر ذلك أن التلميذ متعلم الكسل يشعر بالعجز المتعلم بسبب إدراك أن نشاطه واستجاباته لا تغير من الأمر شيئاً، فالنتيجة محددة سلفاً وسواء اجتهد فلن يستطيع تغيير النتيجة

٨- **التوجه نحو الأداء** : يركز على الأداء لا التعلم ، إرضاء الآخرين فقط لا إشباع الذات ، يتجه إلى المقارنة بالآخرين ، لا المقارنة بالذات ، يأخذ معايير نجاحه من الخارج ، يحب التعزيز الخارجي عن الداخلي ، لا يفخر بنجاحه إذا لم يقدره الآخرون حتى وإن كان يشبعه ويحقق أهدافه ومن هنا فإنه يتجه نحو سلوكيات العجز المتعلم

٩- **استخدام استراتيجيات معرفية غير جيدة** : عند التعامل مع المهام الأكاديمية مثل التخمين ونقل الواجب المدرسي من زملائه والحفظ قبل الفهم ، بالإضافة إلى التوجه نحو الانفعال عندما يلقى أي صعوبة مثل البكاء،الاكتئاب، الإحباط، الاستسلام، التشاؤم ، عدم الابتكار في الاستراتيجيات التي يستخدمها .

١٠- **توقع الفشل** : وهذه تعنى أن التلميذ الذي يشعر بالعجز المتعلم أكثر توقعا للفشل ، وإذا نجح لا يستطيع تصديق أن نجاحه نجاحاً حقيقياً لأنه يدرك أنه نجاح وهمي ، لا يعتمد على جهد وقدره الفرد الحقيقية ، وأحيانا يسميه سيلجمان بالتوقع المعمم للفشل **Generalized Expectancy For Failure** ، ويسميه شاكر قنديل بأنه نجاح مزيف **False - Success** ، وعلى حد تعبيره يرى الفرد الذي يشعر بالنجاح المزيف أنه يعزز لديه الاكتئاب ، وتشويه الفكر ، وجعل العلاقة المنطقية لا منطقية ، ويحيد فكرة منطقية العلاقة بين الجهد والعمل والنجاح في الحياة ، ويعمق منطق العجز عن التعبير ، ويثبت التواكلية ، وعدم الفاعلية ، ويؤكد فكرة عدم تكافؤ الفرص ، ويؤكد إحساس الفرد بالظلم

١١- **الاعتمادية** : فالاعتمادية تدل أن لديه شعور بالسعادة عندما يكون تابعاً على الآخرين ، والاحتماء فيهم ، والنجاح بالواسطة والمحسوبية ، وشعوره بالسعادة عندما يكون ومعتداً على الآخرين ، وتعد نتيجة منطقية ، لأن الإنسان الذي يفرط في الاعتمادية يدرك أنه لا يمتلك معطيات التحكم في الأمور، ولا يعي بالعمليات المعرفية التي يمكن استخدامها في حل المشكلات

ويلخص سيلجمان (Seligman . 1998: 67) أبعاد العجز المتعلم لدى الفرد :

[١] لومه المفرط لذاته عن أي فشل يصيبه .

[٢] تعلمه للسلبية من جراء تفسيره المعرفي المشوه لإيجابيته .

- [٣] اعتقاده في استراتيجيات الحظ والقضاء والقدر .
 - [٤] ارتكائه واعتماده على الآخرين . وإدراكه لتوقع الفشل .
 - [٥] مبالغته في طلب الكمال الشخصي ، أو ما يسمى بنشذات الكمال المطلق ليس من السهل بلوغها ، وبالتالي تتكرر خبرات الفشل التي تهيئ لتعلم سلوك العجز المتعلم
 - [٦] تهويله للسلبيات وتهويله للإيجابيات ، وانتقائه السلبي للأحداث .
 - [٧] توجهاته في التعلم تتركز في جلب المكافآت الخارجية والتفوق على الآخرين .
 - [٨] يتسحب بسرعة عند مواجهة الصعوبات ، ويميل للكسل ، وينزع إلى عدم المبادرة السلوكية في الموقف .
 - [٩] يؤمن بأن أي نجاح يصيبه يأتي من عوامل لا دخل له فيه .
 - [١٠] عندما يفشل في أحد الأمور يدرك أنه سيفشل في الأمور المقبلة .
- ومن دلائل تأكيد ذلك ما ذكره بيك (Beck , 1976) في أن مدعيات العجز هي التعميم الزائد للفشل ، واعتبار الفرد نفسه مسئولاً عن جميع النتائج السلبية التي تحدث له ، حتى أنه يرى لوم الذات الزائد يمثل تدعيماً إيجابياً عندما يؤمن الفرد بعدم قدرته على التحكم في النتائج ، ومن هنا تتضمن الأعراض المعرفية لذوى العجز المتعلم على أنماط فكرية ينظرون بها إلى ذاتهم والمواقف التي يواجهونها وإمكانياتهم في المستقبل بطريقة سلبية ، فهم يتوقعون الفشل والهزيمة في تفاعلهم مع البيئة عندما توكل إليهم أعمال جديدة ، وقد يؤدي بهم الأمر إلى تشويه الحقائق كي تسير استنتاجاتهم السلبية عندما تتزايد أعراض العجز المتعلم المعرفية ، وقد يشعرون بعدم جدوى تصرفاتهم تجاه الأحداث .
- وبشير سيلجمان في أبحاثه منذ السبعينيات في أن الفرد الذي يعتقد في عجزه هو فرد مستهدف معرفياً أو يتمتع بأفكار لاعتقالية تقوده إلى تأصيل هذا العجز ، وبالتالي إمكانية تعميم هذا العجز عبر المواقف ، وإمكانية توقعه في المستقبل ، فضلاً عن إمكانية التنبؤ بالعجز من مجرد إدراك الفرد لعدم قدرته على التحكم في الأحداث الجارية .
- ومن ثم فإن أساليب عزو العجز المتعلم - أساساً - تأتي في جزء كبير منها من اعتقادات لاعتقالية محرفة توحي للفرد باكتسابه العجز وإمكانية تعميمه عبر مواقف حياته وإمكانية التنبؤ به مستقبلاً .

وفي هذا الخصوص تؤكد دراسات سيلجمان (Seligman, 1975 & 1984) وهاملتون وأبرامسون (Hamilton & Abramson, 1983) ارتباط العجز المتعلم بالسلوك المعرفي اللومى ، وميزت هذه الدراسات بين نوعين من اللوم الموجه نحو الذات هي : لوم قد يوجهه الفرد نحو سلوكه (Behavioral Blame) وآخر قد يوجهه الفرد نحو شخصيته ككل (Character Logical Blame) وتعد الشخصية كسبب مدرك عن الأحداث عاملاً أكثر ثباتاً من السلوك ويسمىها سيلجمان بالشخصنة Personalization أي عزو الفشل إلى كل ما هو شخصي مثل " أنا غير ذكى " وأن هذا العزو يسبب نقص تقدير الذات والاكتئاب ، فالتمييز الذي يعتقد أن الفشل في القراءة يرتبط بنقص القدرة (شرط دائم) تجعله يدرك فشله في مواقف شبيهة في المستقبل ، وبالتالي من غير المحتمل أن يعتقد في استراتيجيات الجهد المبذول لتغيير توقعاته المتشائمة ، بالمقارنة بمن يرى الفشل في القراءة كنقص في الجهد (شرط ممكن تغييره) وبالتالي يرى إمكانية تغيير سلوكه وصنف وينر العزو السببي تحت ثلاثة أبعاد ترتبط بالعجز المتعلم

١- **الأسباب الثابتة - غير الثابتة** : يشير هذا البعد إلى كون السبب ثابت أو غير ثابت عبر الزمن ، فعزو الفشل إلى القدرة (سبب ثابت) يؤدي إلى الاعتقاد المنخفض في الكفاءة والتناقص في توقع النجاح ، كما أن عزو الفشل للجهد (سبب غير ثابت) لا يؤثر على الاحتمالات الذاتية للنجاح المستقبلي ولا يؤثر على إدراك الفرد لكفاءته وإصراره على مواصلة العمل ، يوضح النموذج المعدل للعجز المتعلم أن عزو الفشل للقدرة يوجد وينمى إدراك استقلال الاستجابة والنتيجة ، أي مهما يبذل الفرد من جهد فالنتيجة حتماً الفشل ، وهو سبب داخلي ثابت شامل ، وهنا يتوقع الفرد عدم القدرة على التحكم في المهام اللاحقة- كما أن هذا العزو له آثار نفسية ربما تتمثل في نقص تقدير الذات ، فالفرد عند اعتقاده بأن سبب فشله هو قدرته يشعر بتقدير ذات منخفض ، ويؤثر ذلك على ثبات وشمولية عدم القدرة على التحكم ، مع عدم توقعه للنجاح .

٢- **الأسباب الداخلية - الخارجية** : يشير هذا البعد إلى أن الأسباب المدركة إما أن تكون داخلية ، فالقدرة والجهد يعتبران أسباباً ذاتية ، بينما صعوبة العمل وتحيز المعلم تعتبر أسباباً خارجية ، ويلاحظ ارتباط هذا البعد بمفهوم روتر عن مركز التحكم والنموذج

المعدل للعجز المتعلم إذ يتفقان مع نموذج وينر حيث يمكن ربطه بما يسمى العجز العام مقابل العجز الشخصي ، فالعزو إلى عوامل داخلية يرتبط بالعجز الشخصي أي أن الفرد فقط دون الآخرين هو الذي لا يستطيع التحكم في النتائج ، والعزو إلى عوامل خارجية يرتبط بالعجز العام أي أن الفرد والآخرين لا يستطيعون التحكم في النتائج .

٣- قابلية التحكم وعدم قابلية التحكم : يرتبط هذا البعد بمركز التحكم ، حيث يتسم أصحاب وجهة التحكم الداخلية باعتقادهم في التأثير في البيئة، وأن مصادر التعزيز تكمن داخل ذاتهم وهم ايجابيون في التعامل مع البيئة وأكثر إقبالا على العمل والإنجاز، وبالتالي لا تظهر عليهم أعراض العجز المتعلم ، أما أصحاب وجهة التحكم الخارجية فيعتقدون أن مصادر التعزيز والتحكم تكمن خارج ذاتهم حيث يؤمنون بالخط والصدفة ومن ثم فإنهم غير ايجابيين في التعامل مع البيئة فتظهر عليهم أعراض العجز المتعلم .

وفي هذا الخصوص تؤكد الدراسات العديدة على ارتباط بعدى العزو إلى العوامل الممكن التحكم فيها ، وغير الممكن التحكم فيها بدافعية الإنجاز، لأن عزو النجاح في مهمة سابقة إلى أحد الأسباب الممكن التحكم فيها كالقدرة يزيد من التوقع الإيجابي ، وبالتالي ينمي الدافعية لأداء مهام مشابهة بدرجة أكثر من عزوه إلى أسباب غير ثابتة كالحالة المزاجية ، والخط الطيب ، والمساعدة الخارجية . أما عزو الفشل في مهمة سابقة إلى أسباب ثابتة كالقدرة، والجهد النمطي *Typical Effort* والتحيز السلبي للمعلم يزيد من التوقع السلبي ، وبالتالي يؤدي إلى نقص الدافعية لأداء مهام مشابهة بدرجة أكثر من عزوه إلى أسباب غير ثابتة كالجهد وسوء الخط ، حيث إن توقع الفرد النجاح في أداء المهام يجعل لديه درجة أكبر من الدافعية مقارنة بالمهام التي يتوقع فيها الفشل ، بالإضافة إلى أنها تحدد أيضا إدراكات الأفراد بشأن قدرتهم على التحكم أو عدم التحكم في مهام الإنجاز ، ومستوى الدافعية لأدائها ، فالطلاب يختارون المهام التي يعتقدون أنهم يستطيعون إنجازها ، ويتوقعون الفشل في أدائها (*weiner , 1986 : 80* ، نوال محمد ، ٢٠٠١ : ٢٥)

ويذكر ابرامسون وآخرون (*Abramson & et al , 1978*) أنه مع التأكيد على تحليل وينر - إلا أن هناك حاجة لمزيد من التحليلات لتحديد العزو الذي يعطيه الفرد عندما يجد نفسه عاجز، ويقترحون بعدا إضافيا يميز عزو الأفراد وهو بعد (الشمولية - المحدودية)

فالعامل الشامل يعنى أن العجز سوف يظهر عبر المواقف ، بينما العامل المحدود يعنى أن العجز سوف يظهر فقط فى الموقف الذى سبب العجز ، على سبيل المثال يمكن تفسير الفشل فى امتحان الرياضيات: فى ضوء مايلى :

[١] نقص القدرة .

[٢] نقص الكفاءة فى الرياضيات .

[٣] أنا غير محظوظ أو كان يوم جمعة أو (١٣) فى الشهر .

[٤] معلم الرياضيات غير ممتع .

[٥] معلم الرياضيات امتحاناته صعبة .

[٦] الشعور بالمرض يوم الامتحان .

[٧] معلم الرياضيات يقصد إعطائي امتحان صعب فى الرياضيات .

[٨] أنا لم أذاكر بجد لضيق وقتي .

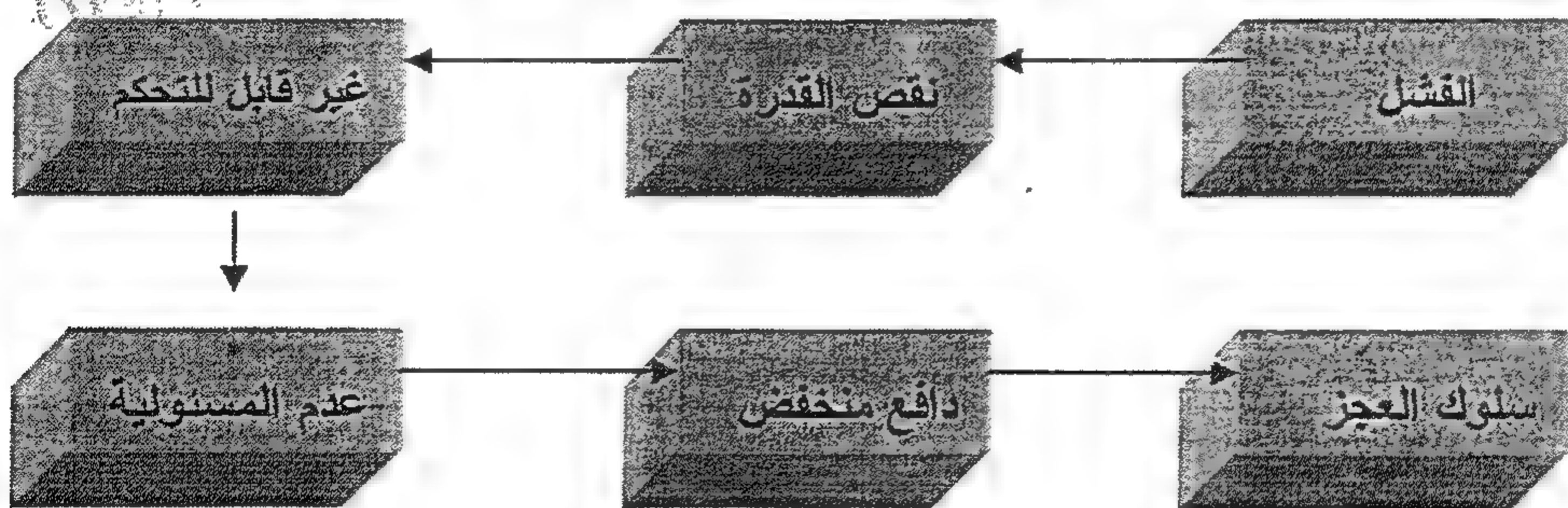
[٩] درجات معلم الرياضيات عشوائية لا ترتبط بالجهد أو قدرة القلميذ .

ومن ثم تتضح العلاقة بين أسلوب التفسير المتشائم بأعراض الاكتئاب ولاسيما الأعراض المعرفية التى يعتنقها الفرد عن ذاته وعالمه ومستقبله ، فمثلا عبارة " أنا غبي تصنف على أنها بعدا ذاتيا وشموليا وثابتا ، وأن هذه الاستجابات تنمى إحساس خيبة الأمل ،وعلى الجانب الآخر نجد أن المتفائل الذى يلوم شخص آخر مثل عبارة " أن معلم الرياضيات يقصد إعطائي مشكلات صعبة الحل " فهذه العبارة تصنف على أنها خارجية ومحدودة ووقتيّة.وعلى العكس نجد أن الحدث الجيد مثل حصول الفرد على درجة عالية فى الامتحان ، نجد أن المشوه معرفيا يستخدم أساليب عزو توحى له بالعجز مثل " أنا كنت محظوظ فى هذا اليوم. لذلك حصلت على درجة عالية ، وبالتالي تخصم Discounting قيمة الذكاء أو تنخفض قيمة القدرة فى تحقيق النتيجة ، كما نجد أن المتسم بالعجز يستخدم بكثرة عبارات تدل على العجز مثل أنا غبي، تنقصني القدرة على التحكم ، الحظ هو المتسيد فى ظروف حياتي ونجاحي الأكاديمي

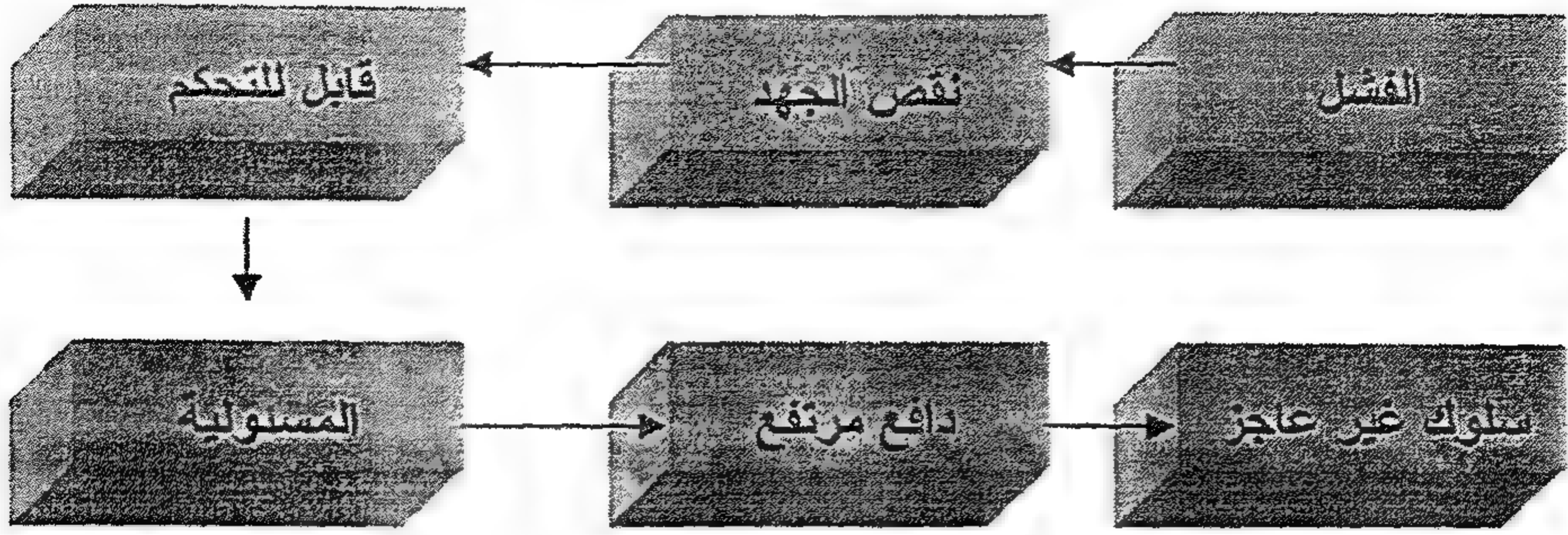
فنقص الدافعية تأتى عندما بعزو التلاميذ فشلهم إلى أسباب غير قابلة للتحكم ، وهؤلاء التلاميذ يستجيبون للفشل عن طريق تركيزهم على عدم كفاءتهم ، وتضعف اتجاهاتهم نحو

الأداء المدرسي حالياً وفي المستقبل (Ames, 1992: 52) فاللامبالاة Apathy سلوك منطقي للفشل إذا اعتقد التلاميذ بأن أسباب الفشل ثابتة وغير قابلة للتغيير وبعيدة عن تحكمهم وهم أقل بحثاً عن المساعدة ولا يعتقدون في أي شيء ، وأن أي فرد لا يستطيع مساعدتهم :

وقد اتضح امبريقياً ارتباط عزو النجاح لعوامل داخلية يمكن التحكم فيها بالسلوك الموجه نحو الدافعية المرتبطة بالإنجاز ، وارتباط عزو النجاح لعوامل خارجية غير خاضعة لإرادة الفرد بالدافعية المنخفضة للإنجاز ، ذلك لأنه في ضوء هذه الأنماط يتحدد سلوك الإقدام في مقابل التجنب، والإيجابية مقابل السلبية، والمثابرة مقابل الانسحاب ، والتوجه نحو التعلم مقابل التوجه نحو الدرجة ، وتوقع الفشل مقابل توقع النجاح (Dweck , 2000) فعند عزو الفشل إلى نقص القدرة - سبب غير ممكن التحكم فيه - تكون النتيجة :



وبهذا العزو تتعرض التلاميذ لسوء أسلوب العزو Risk Attribution style وهم بذلك لا يواجهون الفشل لإدراكهم أن الفشل يأتي من سمات ذاتية ، وثابتة ، وشاملة ، والنجاح يأتي من سمات خارجية ومحدودة وغير ثابتة ، ويؤدي سوء العزو إلى التشاؤم وعدم القدرة على التحكم ، بسبب أن لوم الفشل للذات يضعف توقع عدم القدرة على النجاح في المرات المقبلة - ونتيجة لذلك يستجيبون للفشل بطرق غير سوية مثل تقليص الجهد - ويؤدي هذا التوقع إلى الوقوع في النبوءة المحققة لذاتها ، أي التنبؤ بالعجز طبقاً لتوقعات التلميذ عن ذاته . وبالتالي فإن هذا التوقع يؤدي إلى فشل أكبر ، وبهذه الطريقة يحدث العجز وهو النقطة التي يعتقد عندها التلميذ أن قدراته وجهوده ليس لها جدوى في إحراز النتائج . وعند عزو الفشل إلى نقص في الجهد - سبب ممكن التحكم فيه - تكون النتيجة :



وفي هذه الحالة يدرك التلاميذ أن الجهد أو المعلومات غير الكافية تعد أسباباً قابله للتحكم وبالتالي يركزون على استراتيجيات نجاحهم في المرات المقبلة والتوجه نحو التحكم ويؤدي ذلك إلى الإنجاز والتحدي والفخر والإحساس بتقرير المصير والإرادة (Weiner, 1994: 557).

نموذج العجز المتعلم لميلر ونورمان

Miller & Norman, 1979

قدم ميلر ونورمان نموذج يفسر العجز المتعلم يختلف هذا النموذج عن النموذج الأصلي في ضوء عاملين هما :

١ - تعقيد أسباب العجز المتعلم ، حيث يفترض النموذج الأصلي مفهوم بسيط وهو معلومات الاقتتران **Information Contingency** بين الاستجابة والنتيجة ، ويفترض نموذج ميلر ونورمان أن أسباب العجز المتعلم تنقسم إلى فئتين من الدلائل :

[١] دلائل النتائج **Outcome Cues** وتشير إلى التغذية المرتدة (التعزيز) التي ترتبط بأداء الفرد في موقف معين (يهتم سيلجمان بعلاقة الاستجابة بالنتيجة)

[٢] دلائل الموقف **Situational Cues** وتشير إلى المثير الحالي في الموقف نفسه والذي يؤثر على إدراك الفرد وتفسيره للنتائج .

٢- العمليات المعرفية المتضمنة في العجز المتعلم ، ويركز سيلجمان على مفهوم التوقع **Expectancy** أما النموذج الحالي فيركز على مفهوم العزو **Attribution**

١- **طبيعة العجز المتعلم** : يذكر ميلر ونورمان (Miller&Norman,1979:106) أن طبيعة العجز المتعلم عندهم تتشابه مع طبيعة العجز المتعلم عند سيلجمان إلا أنه يختلف عندهم في نقطتين هما :

• يتمثل الاضطراب الناتج عن العجز المتعلم في النموذج الأصلي في الخلل المعرفي والدافعي والانفعالي وفي النموذج المعدل للعجز المتعلم يتمثل في السلوك الظاهر والحالة الانفعالية .

• أن اضطراب السلوك والانفعال مكونان للعجز المتعلم في النموذج المعدل لميلر ونورمان وهما يحدثان بشكل مستقل ويختلفان طبقاً لعزو الفرد وتفسيره للحدث .

ويقرر سيلجمان (Seligman,1992:56) أن طبيعة العجز المتعلم تتكون من ثلاثة اضطرابات هي: اضطرابات دافعية ومعرفية وانفعالية ، وبتوضيح أكثر يفترض سيلجمان أن العجز المتعلم يتكون من :

- انخفاض الدافع للتحكم فى النتائج .
- تشوهات معرفية تجعل الفرد يدرك أن الاستجابة لا تؤثر فى النتيجة
- اضطرابات انفعالية مثل الخوف والقلق فى البداية ثم الاكتئاب فى النهاية

٣- أسباب العجز المتعلم :

يفترض النموذج الأصلي للعجز المتعلم أن أغلب أسباب العجز المتعلم اعتقاد الفرد أو توقعه بأن الاستجابة لا تؤثر فى الاحتمالية المستقبلية للنتائج أى عندما يتوقع الكائن الحي أن استجابته غير فعالة ، ولا تؤثر فى احتمالية النتائج ، فثمة تنبؤ بالعجز والاستسلام وتوجد ثلاثة متغيرات تساعد فى اكتساب توقع استقلالية الاستجابة عن النتيجة وبالتالي العجز المتعلم :

- الخبرة السابقة عن استقلالية الاستجابة والنتيجة .
- عدم قدرة الفرد على التمييز بين المواقف التى يستطيع التحكم فيها وبين المواقف التى لا يستطيع التحكم فيها
- الأهمية النسبية للموقف (Seligman, 1975:100) .

ويضيف النموذج المعدل للعجز المتعلم عاملين يوضحان أسباب العجز المتعلم :

الأول : محتوى التوقع : والذي يفترض أنه يسبب العجز المتعلم طبقاً لنموذج سيلجمان الأصلي ، إلا أن الأبحاث الحالية أكدت أن توقع استقلالية الاستجابة عن النتيجة ، وتوقع فشل الحصول على النتائج المرغوبة عاملين أساسيين لتطور العجز المتعلم . وفروض نموذج ميلر ونورمان للعجز المتعلم تؤكد على أن حدوث العجز المتعلم يأتى نتيجة استقلالية الاستجابة - النتيجة ، وتوقع الفشل Failure ، فتجارب العجز المتعلم تتضمن إجراءات التعرض للفشل ، بالإضافة إلى النتائج غير المقترنة Noncontingent أى تشكل استقلال الاستجابة والنتيجة المرغوبة أعراض العجز .

الثاني : مفهوم العزو : والذي استخلص من نظريات وأبحاث العزو ، ويقابل مفهوم التوقع لنموذج سيلجمان ، حيث تقترح نظرية العزو أن تحليل الفرد للأحداث البيئية يؤدي إلى تمثيلات معرفية دقيقة وتنبؤ جيد للسلوك فى المستقبل . ويقترح سيلجمان أن التعرض

للأحداث البيئية يؤدي إلى نمو التوقع المرتبط بالتحكم . ويؤثر هذا التوقع بدوره على توقع السلوك، ويقترح نموذج العزو أن تفاعل إشارات Cue النتائج والمواقف مع الفروق الفردية للأفراد تؤدي إلى تفسير العجز المتعلم .

وتهتم نظرية العزو لوينر ببعدين للعزو هما مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) وثبات التحكم (ثابت - متغير) إلا أن النموذج الحالي يضيف بعدين يرتبطان بالعجز المتعلم هما :

أ- المحدودية Specificity (الخصوصية - العمومية)

ب- والأهمية Importance (الأهمية - عدم الأهمية)

وتؤكد نظرية العزو لوينر Weiner أن العزو السببي يؤثر على توقع النتائج في المستقبل ، وتؤكد نظرية العجز المتعلم أن العجز يؤثر على كل من توقع الفرد وأدائه في المستقبل ، ودعم دويك وريبوسي Dweck & Reppucci هذا الافتراض وأكد أن الفشل المدرك يجعل الأفراد يميلون إلى عزو فشلهم إلى القدرة ونجاحهم إلى الحظ ، والعكس فإن الأطفال الذين يدركون الفشل بشكل أقل يميلون إلى عزو أدائهم إلى الجهد (Miller & Norman, 1979:104) واستمرت دويك في هذا المنحى من الأبحاث من خلال تطوير برنامج علاجي للحدوث الطبيعي Naturally Occurring للعجز ، وفي هذا البرنامج العلاجي تعلم دويك الأطفال نوى العجز أن يعزو الفشل إلى نقص الجهد ، ويسمى هذا الأسلوب بالتدريب على العزو Reattribution Training فهؤلاء الأطفال يعرضون تحسناً دالاً في الإصرار والمثابرة في الأداء (Dweck, 1975:674-685)

وتم الحصول على هذه النتائج من خلال تين وإيلر Tennen & Eller, 1977 حيث عرض الباحثان أفراداً إلى ظروف عجز مزدوجة ففي الحالة التي قيل فيها للمفحوصين أن كل مهمة نجاح إما أن تكون سهلة أو أكثر صعوبة ، فتشير النتائج إلى أن المجموعة التي تعتمد على المهام السهلة Easier Group تعزو خبرات النجاح والفشل إلى القدرة ، وهم أكثر عرضة لحالات العجز المتعلم ، لكن المجموعة التي تتعرض لمهام صعبة يعزون أدائهم إلى صعوبة المهمة ولا يشعرون بالعجز ، لأنهم يدركون أن العجز وعدم القدرة على التحكم يرجع إلى صعوبة المهمة وعدم مناسبتها لقدرات الفرد ، ودعمت ثلاثة دراسات أخرى ارتباط عزو الفشل إلى نقص القدرة أو الكفاءة الشخصية بسلوكيات العجز المتعلم ،

وارتباط عزو هذه النتائج إلى عوامل موقفية بسلوكيات التحصين ضد العجز المتعلم (Miller & Norman, 1979:98)

٣- الثبات Stability

يشير الثبات إلى الديمومة النسبية المرتبطة بالعزو ، فالذكاء عامل ثابت نسبياً ، بينما الجهد أو الحظ عامل متغير، وتفترض نظرية العزو أن ثبات العزو يحدد درجة تأثير النتائج السابقة على توقعات الأداء في المواقف المقبلة .

فإذا عزى فرد نتائجه السابقة إلى الحظ (سبب متغير) لا تؤثر هذه النتيجة على توقعات الفرد للمواقف المقبلة ، لكنه إذا أرجع نتائجه السابقة إلى القدرة (سبب ثابت) فإن هذه النتيجة تؤثر على توقعات الفرد في المستقبل ، بالإضافة إلى أن هذه النتائج تؤكد أن الثبات تفسير وسيط بين النتائج السابقة وتوقعات الأداء في المستقبل أو درجة تعميم النتائج عبر المواقف. وفي مواقف العجز المتعلم يتأكد أن العزو للسبب الثابت يؤدي إلى تغيير المفحوصين للأداء المستقبلي تجاه عدم الاقتران Noncontingency وبالتالي تعميمه على المواقف الشبيهة ، ومن ثم فإن بعد الثبات منبئ قوى بشمولية العجز عبر المواقف (Miller & Norman 1979:110) وأكد ذلك دويك وريبوسى (Dweck & Reppucci 1973:109-116) حيث أكد أن قوة التعميم خلال مواقف العجز المتعلم يحدث لدى الأطفال الذين يعزون أدائهم إلى القدرة كسبب ثابت وأن الأطفال الذين يشعرون بعجز قليل يعزون أدائهم إلى الجهد كسبب متغير . بالإضافة إلى تدعيم كل من تنين وإيلر (Tennen & Eller, 1977) وروث وكوبال (Roth & Kubal, 1975)

٤- أهمية المهمة

تؤكد أبحاث العجز المتعلم أن الأهمية المدركة Perceived Importance عامل ضروري لتطور العجز المتعلم ، ففي دراسة لروث وكوبال (Roth & Kubal, 1975) تم إعطاء إشارة للمفحوصين لتنمية اعتقاد المفحوصين بأهمية المهمة ، وأنها تعكس قدرات عقلية مهمة في الشخصية ، لاحظ الباحثون أن تعريض المفحوصين لتعزيز غير مقترن بالاستجابة يؤدي إلى القلق والاكتئاب وزيادة إشارات العجز المتعلم بسبب إدراك

المفحوصين أنهم فشلوا في مهمة هامة وتقيس صفات ثابتة في الشخصية ، وتنتابهم تشوهات معرفية أن عجزهم عن التحكم كامن داخل ذاتهم وأن فشلهم في مهمة هامة يعكس شمولاً في عجزهم عن التحكم في كل أمور حياتهم في الحاضر والمستقبل .

وتعد أهمية المهمة عامل أساسي في العزو وهو بعد حقيقي ومؤداه أن العزو لأسباب خارجية وغير مهمة ومتغيرة ومحدودة يقلل من العجز، بينما العزو لأسباب داخلية ومهمة وثابتة وشاملة يزيد من العجز . وقد يحدث العجز المتعلم في ضوء مبدأين يماثلان أهمية المهمة :

أ- مبدأ الاهتمامات الجارية Current Concerns

حيث يشعر الفرد بالعجز المتعلم عندما يدرك أنه لا يستطيع تحقيق النتائج المرغوبة وذات الاهتمامات الجارية ، أي عندما تكون في تفكيرنا وتفرض علينا من المصادر الخارجية ، ويؤكد روث (Roth,1980:105) أن من عوامل العجز المتعلم توقع الفرد لعدم قدرته على التحكم في النتائج ولاسيما إذا كان هذا التوقع لمهمة جارية أو سارية أي تشغله الآن على تحقيقها .

ب- مبدأ أهمية المهمة Task Importance

فتوقع الفشل في مهمة هامة بالنسبة للفرد (كالثانوية العامة وما تتضمنه من تحديد مستقبله وتحقيق آماله وطموحاته) وتعد بمثابة مقياس حقيقي لمستواه يقوده إلى تفسيرات عزو العجز المتعلم في مهام النجاح والفشل القادمة .

٥- الخصوصية : Specificity

بالرغم من أن نظريات العزو لا تهتم بهذا البعد ، إلا أن نموذج العزو السببي لميلر ونورمان للعجز المتعلم يهتم الخصوصية Specificity مقابل العمومية Generality فإذا أعزى فرد عجزه إلى القهرة عند حله لمشكلات تميز المفهوم مثلاً يتوقع هذا الفرد أن عجزه قد يتعمم عبر المواقف ويمكن توقعه في المستقبل ، لكن إذا أرجع تعلمه للعجز إلى أسباب عامة مثل الجهد فإنه لا يتوقع العجز في مهام مستقبلية لأنه أعزى تعلمه للعجز إلى أسباب ممكن التحكم فيها وقابلة للتعديل ، وبالتالي يفترض نموذج ميلر ونورمان للعجز المتعلم أن عزو الفرد وتفسيره لنتيجة المواقف تؤثر على محدودية أو عمومية العجز

المتعلم ، فإذا أعزى الفرد أو تعلم. أو تدرب أو تم إرشاده لكي يعزو الأحداث إلى عوامل قابلة للتحكم ، فإن توقعه للعجز لا يمكن تعميمه عبر المواقف ولا يمكن توقعه في المستقبل

٦- المؤشرات الموقفية : Situational Cues

تشير المؤشرات الموقفية Situational Cues إلى المثير الحالي في الموقف ومدى تأثيره على عزو الفرد، فكثره المؤشرات الموقفية تعد عوامل مهياة أو محصنة من العجز المتعلم من خلال :

- أ- التعليمات الخاصة باقتران النتائج والاستجابة .
- ب- التعليمات الخاصة بصعوبة المهمة .
- ج- تعليمات ومؤثرات مهمة أخرى مرتبطة بطبيعة المهمة .
- د- كمية التعرض لظروف العجز المتعلم .
- هـ- المعايير الاجتماعية Social Norms ، وملاحظة أداء الآخرين ونوع المهمة التي يتعامل معها المفحوص .

٧- الوقاية Alleviation والإرشاد :

يقترح سيلجمان (Seligman, 1975:55) أن العجز المتعلم يمكن الشفاء منه Cured من خلال إكساب توقع أن النتائج معتمدة على الاستجابة ، ففي حالة الكلاب العاجزة تم وضع كلب في صندوق آمن وبدأ يحركه ذهاباً وإياباً حتى تعلم من خلال حركاته حركات خاصة كحركة الهرب من الصدمة .

وعرض كلين وسيلجمان (Kilein&Seligman, 1976:11-26) أشخاصاً غير مكتئبين لضوضاء غير ممكن الهرب منها ، ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى : تم تعريضها -هي العاجزة - إلى مهام أخرى غير مرتبطة باستجابتها لترواح من ١٢:٤ مشكلة ، أي تغذية مرتدة غير مرتبطة بالاستجابة ، والأخرى : تم تعريضها لمهام مرتبطة بالاستجابة، أي تغذية مرتدة معتمدة على الاستجابة. لوحظ أن المجموعة التي تعرضت لمهام مرتبطة بالاستجابة اكتسبت تدريجياً القدرة على التحكم ، أما المجموعة الأخرى فزادت درجة عجزها واستسلمت نهائياً للمواقف المؤلمة ، وأدركت بل توقعت عدم قدرتها على

التحكم ، وتتسق هذه النتائج مع افتراض سيلجمان في أن التعرض لنتائج تعتمد على الاستجابة تخفض العجز المتعلم

واتخذت دراسات أخرى منحى مختلف للوقاية من العجز المتعلم تركز على عزو المفحوصين لأداء العجز المتعلم فمثلاً اختارت دويك (Dweck,1975:674-685) أطفالاً تم تحديدهم من خلال الاختبارات المدرسية أنهم ذا عجز متعلم ثم تم تعريض هؤلاء الأطفال إلى واحدة من المعالجات العلاجية الآتية :-

الأولى : إعادة العزو المدرب Reattribution Training من خلال تعليم الأطفال أن يعزو فشلهم إلى نقص في الجهد .

الثانية : النجاح فقط Success Only من خلال إمداد الأطفال بمختلف خبرات النجاح مع عدم التدريب على العزو ، وأظهرت النتيجة أن مجموعة النجاح فقط لا يتغير أدائها. بينما مجموعة إعادة العزو المدرب أظهرت تحسناً دالاً في الأداء ، بالإضافة إلى أن مجموعة العزو العلاجي تتضمن ممارسات مقترنة في أن أي جهد يبذله الفرد يكون له نتيجة ، وبقدر بذله للجهد بقدر تمكنه وإتقانه وشعوره بالتحكم .

وبقدر التدخلات المعرفية التي تنمي إداركه وتوقعه للقدرة على التحكم بقدر تحصينه ضد العجز المتعلم ، ويلخص سيلجمان (Seligman,1998:193-198) بعض نماذج التحصين ضد العجز المتعلم فيما يلي :

[١] فنية إعادة العزو العلاجي Reattribution Therapy

[٢] التعرض لظروف النجاح المعتمد على الاستجابة .

[٣] التعرض للتغذية المرتدة المعتمدة على الاستجابة .

[٤] وضع الفرد في مواقف مضمونة النجاح لكي يكتسب القدرة على التحكم

[٥] الإيحاء للفرد بأن عجزه عام وأن كل الأفراد في مثل حالته يعجزون عن التحكم

وتتشابه استراتيجيات النموذج المعدل للعجز المتعلم لميلر ونورمان (Miller & Norman, 1979:110) فطبقاً لهذا النموذج فإن الوقاية من العجز المتعلم تتمثل في تغيير عزو المفحوص . وأن أول خطوة للوقاية من العجز المتعلم هي تحديد نوع العجز

المتعلم . فيمكن أن يكون العجز كاذباً Pseudo haplessness أى ناتجاً عن العزو إلى أسباب خارجية ومتغيرة ومحدودة ، أو يمكن أن يكون العجز حقيقياً أى ناتجاً عن العزو إلى أسباب ذاتية وثابتة وعامة ، فإذا كان العجز عجزاً كاذباً فإن التغير فى النتائج أو المواقف تكون كافية لتغيير توقع الأداء . أى إذا كان العزو إلى استقلالية النتيجة والاستجابة ، وعزو الفشل إلى أسباب متغيرة وخالصة ، فإن التغير فى هذه النتائج سوف يكون كافياً لتغيير النتائج فى المستقبل . ولهذا السبب يقترح أنه فى العجز الكاذب ، فإن التعرض لمواقف تكون النتائج فيها معتمدة على الاستجابة والنجاح فيها مضمون يحصن الفرد من العجز . ومن ناحية أخرى إذا كان العزو إلى أسباب عامة وثابتة وداخلية ، فإن النجاح المعتمد على الاستجابة لا يؤثر على توقع العجز ، وأن الفشل فى تعرض المفحوص لنجاح معتمد على الاستجابة يقود إلى الاستسلام لأنه يعتقد أن نجاحه غير مرتبط بما يفعله ، فقد يأتي النجاح من عوامل ليس له دخل بها .

واستخدم ويلسون ولنفيل (Wilson & Linville , 1985, 1983) ودويك (Dweck 1986) برامج معينة كجزء من العلاج المعرفي لإعادة تدريب الأفراد على التحول فى عزوهم Attributional retraining كإقناع الطلاب بعزو الفشل فى مواقف الإنجاز الأكاديمي إلى الجهد - وهو عامل غير ثابت - بدلا من عزوه إلى القدرة - وهو عامل ثابت - وأن ذلك يدفعهم إلى بذل المزيد الجهد فى هذه المواقف ، أو تدعيم العزو إلى الجهد فى مواقف الإنجاز عند الأطفال بواسطة المربين ، كما استخدم هؤلاء الباحثين أيضا نماذج إقناع أو نماذج ممثلة على شرائط فيديو كوسيلة لإقناع المفحوصين لتغيير عزوهم نحو الأفضل ، وتشير هذه النتائج إلى فاعلية هذه الأساليب فى التخلص تدريجياً من مشاعر العجز المتعلم .

واتخذت دراسات أخرى منحى مختلف يركز على إشارات وتعليمات المجرى فى المواقف التجريبية للمفحوص وذلك فيما يتعلق باقتران الاستجابة - النتيجة . فمثلاً أخبر جلاس وسنجر (Glass & Singer, 1977) أن المفحوص باستطاعته الضغط على زر لإيقاف الضوضاء ولكن المجرى قال له (يفضل ألا تفعل ذلك) هذا الإجراء أدى إلى زيادة دالة فى

أداء حل المشكلات أثناء التعرض للضوضاء بالمقارنة بالمفحوصين الذين لم يخبروا بذلك ، أو الذين لم يخبروا أنه باستطاعتهم التحكم فى النتائج (Miller&Norman,1979:98). وبالمثل أكد هيروتو (Hiroto,1974:187) أن المفحوصين الذين قيل لهم أن النتائج تتحدد من خلال جهودكم وقدراتكم وأفعالكم ، وأن هناك علاقة قوية بين ما تحصلون عليه وما تؤدونه من أفعال وما تبذلونه من جهود ، بالمقارنة بالمفحوصين الذين تعرضوا لمثيرات مؤلمة ولا يتم تعليمهم وإرشادهم وتدريبهم بتعليمات توحى لهم بكفاءتهم وقدرتهم على التحكم . وفلسفة ذلك مؤداها أنه ربما يعزو المجرى أن المهمة التي تعطى للمفحوص خارج حدود تحكمه ، وبالتالي تعمل هذه التعليمات على تأخر أو عدم الشعور بالعجز تجاه الأمور ، أو هذه المهام ، فربما تكون هذه استراتيجية وقائية ضد تعلم العجز

النموذج المعدل للعجز المتعلم لدى الإنسان لروث

A revised Model Learned Helplessness In Humans

يذكر روث (Roth,1980:103) أن أبحاث العجز المتعلم لدى الإنسان مازالت مبهمة في توضيح الظروف التي تؤدي إلى اضطراب الأداء Performance Deficits أو تعظيم الأداء Enhanced Performance الناتجة عن التعرض لأحداث غير مرتبطة بالاستجابة في دراسات ميلر ونورمان (Miller & Norman ,1979) وإبرامسون وزملائه (Abramson ,Seligman & Teasdale,1978) وغيرها لا تهتم بالظروف التي تؤدي إلى العجز المتعلم بقدر ما تهتم بإبراز جوانب الضعف أو قصور النموذج الأصلي للعجز المتعلم الذي أعده سيلجمان (١٩٦٧)

ويوضح النموذج المعدل للعجز المتعلم والذي أعده روث (Roth,1980) أنه في الوقت الذي تم فيه الحصول على علاقة وظيفية بين التعرض لنتائج لا يمكن التحكم فيها وسلوك العجز عند الإنسان، من خلال الدراسات التي أجراها هيروتو وسيلجمان Hiroto & Seligman والعديد من الدراسات الأخرى ، فقد كان للتنوع في هذه الدراسات نتائج غير متوقعة إلى حد ما ، وبالتالي يمكن أن نوضح هنا نقطتين هامتين في البحث والدراسة

• أصبح من الواضح أن قياس العجز عند الإنسان لا يتطلب أن نضع في الاعتبار عدم الاقتران - فحسب - كما في نموذج العجز عند الحيوان - بل أيضا الطريقة التي يدرك بها الفرد انعدام الاقتران .

• على الرغم من أنه لم يعد من الصعب تصنيف الظروف التي تؤثر في الأداء ، إلا أن هناك متغيرات وسيطة أكثر أهمية تؤثر على السلوك عند التعرض لنتائج غير مقترنة بالاستجابة ، ويعددها روث فيما يلي :

١- توقع القدرة على التحكم قبل دخول الفرد المهمة أو الموقف : حيث أثبتت الدراسات العديدة علاقة دالة بين توقع التحكم في النتائج وسلوك العجز ، على سبيل المثال أثبتت كل من دويك وريبوسي (Dweck & Repucci,1973) وهيروتو

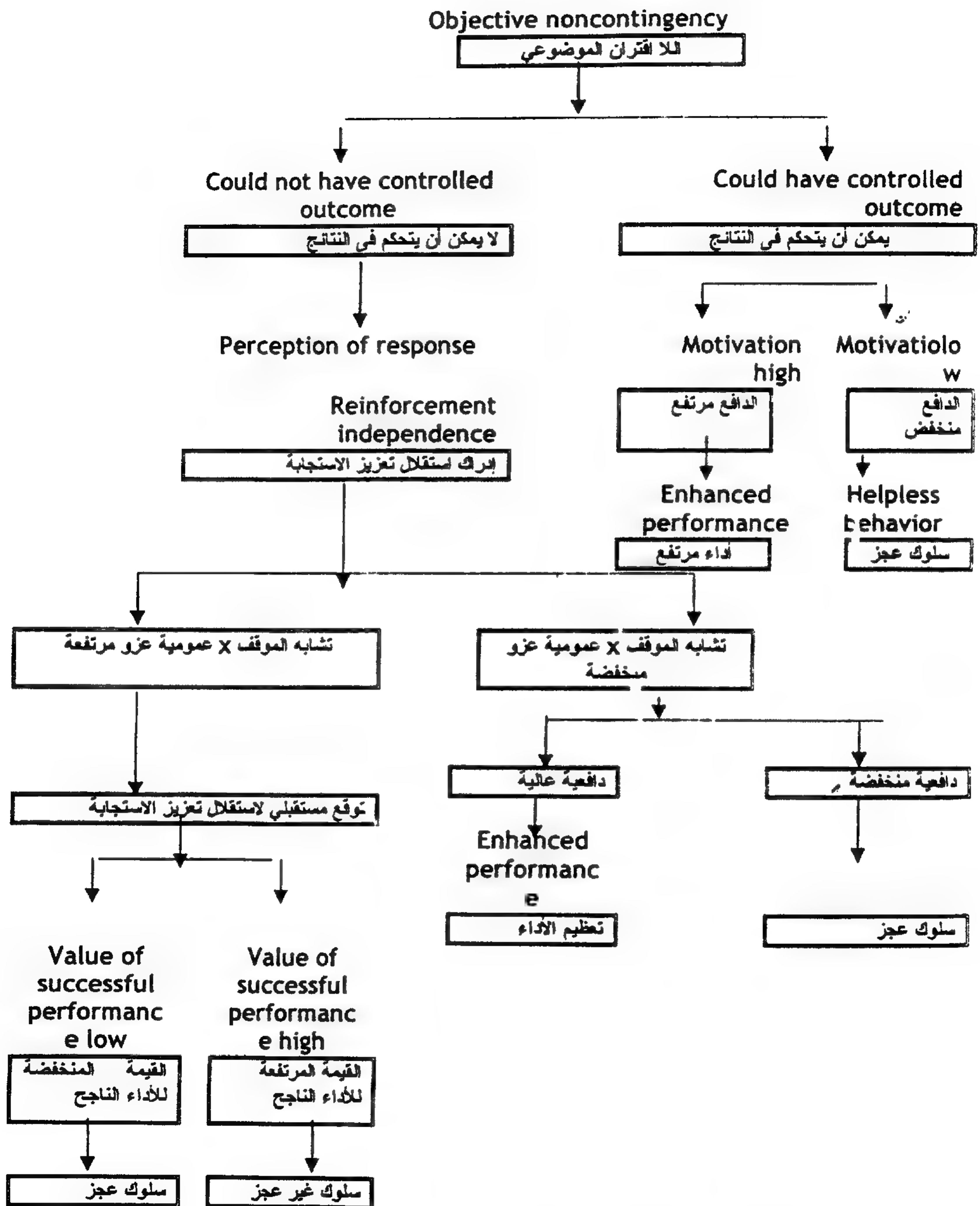
(Hiroto ,1974) أن ذوى التحكم الخارجي External Control هم أكثر الأفراد تأثراً بتجارب العجز المتعلم مقارنة بذوى التحكم الداخلى الذين يملكون معطيات التحصين ضد سلوكيات العجز ، ووجد دوجلاس وانيسمان (Douglas & Anisman ,1975) أن النجاح فى تجارب مشابهة لتجارب العجز المتعلم يؤدي إلى توقع إيجابي يساعد فى تقليل سلوكيات العجز المتعلم

٢- **أهمية التحكم في النتائج :** إذا اعتقدت الكائنات الحية أنها تستطيع التحكم فى النتائج ، فيمكن لها أن تعرض سلوك غير عاجز ، وذلك إذا كانت المهمة هامة للكائن الحي ولديه دافع مرتفع، أو تعطى سلوك عاجز إذا كانت المهمة غير هامة ولديه دافع منخفض ، أى أن أهمية التحكم فى المهمة عامل أساسى فى حدوث أو عدم حدوث سلوكيات العجز المتعلم .

٣- **البيئة العزو السببي:** يذكر الباحثون أن نتائج تجارب ودراسات العجز المتعلم الخاصة بعلاقة العزو السببي بالسلوك العاجز غير متسقة ، على سبيل المثال عندما تم الإحياء للكائن الحي بأن فشله فى السيطرة على التعزيز كان بسبب صعوبة التجربة (عامل خارجي) ، وجدا تينين وايلر (Tennen & Eller ,1977) سلوك غير عاجز Facilitation ووجد كلين وآخرون (Klein et al ,1976) سلوكاً عاجزاً ، ولم يجد دوجلاس وانيسمان (Douglas & Anisdman ,1975) وهانوسا وسكولز (Hanusa ,1977) أى سلوك عاجز أو غير عاجز ، وقد ظهرت آثار مختلفة عندما اعتقدت هذه الكائنات أنها هي المسؤولة عن فشلها فى السيطرة على التعزيز (النتائج) ففي الدراسة التي اعتقد فيها الأفراد أن سلوكهم أسوأ من الآخرين بسبب قدرتهم الداخلية حصل كلين (Klein ,1976) على سلوك عاجز، ووجد ورتمان وآخرون Wortman & Et Al (1976) على سلوك غير عاجز ، ووجدت دراسة هانوسا وسكولز (Hanusa ,1977) سلوكاً غير عاجز عندما اعتقدت الكائنات الحية أنها فشلت بسبب نقص القدرة ، ولم تجد أي آثار للسلوك العاجز عندما اعتقدت الكائنات الحية أنها فشلت بسبب نقص الجهد ، وإذا أدركت الكائنات الحية أنها تستطيع التحكم فى الفشل عن طريق جهدهم وقدرتهم فإن النتيجة تكون سلوكاً غير عاجز (Wortman &Brehm , 1975)

٤- القيمة المهددة لفقد التحكم : قام كرانتز وآخرون (Krantz et al,1974) بفحص الفروق الفردية ، وذلك بالنظر لدرجة التهديدات التي يواجهونها عند التعرض لتعزيز غير مقترن بالاستجابة ، أظهرت أن المستويات المرتفعة من التهديد ترتبط بالأداء العاجز، وفي دراستين لكرانتز وجلاس (Krantz,& Glass,1974) وجدنا أن الشخص الذي يحاول باستمرار تجنب فقد التحكم يتصرف بطريقة أفضل من الشخص القادر على التحكم إذا ما واجه كل منهما نتائج غير مقترنة بالاستجابة ، وقد فسر الباحثان أنه إذا واجه الشخص الذي يحاول باستمرار تجنب فقد التحكم سلسلة أطول من الفشل فإن النتيجة المحتملة هي العجز وبالتالي قبل وقوعه في العجز نجده يحاول باستمرار وبأي طريقة تجنب فقد التحكم. وعالج بتمان (١٩٧٩) حجم الفشل كعامل مهدد للذات ووجد أن المفحوصين لا يظهرون عجزاً بعد خبرات الفشل القليلة ، ويظهرون عجزاً بعد التعرض المتكرر لخبرات الفشل وذلك لأن التعرض المتكرر لخبرات الفشل يجعل لدى الأفراد صعوبة في إدراك التحكم (Buchwald et al , 1978) وتعلمهم أن النتائج لا ترتبط بالضرورة بالاستجابة (Alloy & Abramson , 1979)

ويذكر روث Roth,1980 أن دراسة هذه المتغيرات لم يتم بطريقة جيدة ، وكان نموذج العجز المتعلم المعدل لروث دور في التعرف على دور هذه المتغيرات . ويوضح الشكل التالي ذلك :



شكل (٤) إطار جديد لنموذج العجز المتعلم لروث
مقتبس من روث (Roth;1980:109)

يوضح الشكل السابق أن الانتقال من عدم الاقتران إلى العجز المنعزم يكون في ثلاث

مراحل هي

- ١- عدم الاقتران ← إدراك عدم الاقتران
- ٢- إدراك عدم الاقتران ← توقع عدم الاقتران
- ٣- توقع عدم الاقتران ← العجز المتعلم

أولاً : الانتقال من عدم الاقتران إلى إدراك عدم الاقتران :

أعطى روث أربعة شروط تسهل حركة الانتقال من عدم الاقتران إلى إدراك عدم الاقتران

هي :

- [١] اعتقادات الكائنات الحية بأنها لا تستطيع التحكم في النتائج بسبب إدراك أن التعزيز غير مرتبط بالاستجابة
- [٢] اعتقادات ثابتة عن الفشل سواء من المجرب أو من طبيعة المهمة أو الاعتقاد بضعف القدرة .

[٣] خبرة الكائن بعدم جدوى الجهد المبذول في تحقيق النتيجة .

[٤] أهمية التحكم في النتائج بالنسبة للكائن الحي . .

وأعطى روث ثلاثة شروط تعوق حركة الانتقال من عدم الاقتران الموضوعي إلى إدراك عدم الاقتران .

[١] التوقع المرتفع للنجاح : فكلما كان التوقع المبدئي للنجاح أو التحكم عاليا كلما كان الجهد الضروري المبذول كبيراً وبالتالي التحكم في الموقف .

[٢] التهديد النفسي بالفشل : أي كلما كان هناك تهديداً نفسياً بالفشل كلما كان الجهد المبذول كبيراً للسيطرة على هذا التهديد ومن ثم التحكم في الموقف

[٣] المهام التي تتطلب مهارات عالية وإدراك الفرد لهذه المهام : فالفشل في مهمة تتطلب مهارة عالية سيكون أكثر تهديداً بالمقارنة بمهمة تتطلب مهارة أقل .

وبافتراض تحقق أحد الشروط (أو الشروط المعوقة) للانتقال نجد أن الفرد يمكنه التحكم في النتائج ، وبالتالي يكون أداؤه مرتفعاً Enhanced performance وذلك عندما يكون

الدافع مرتفعاً أو النجاح في المهمة هاما ، أو سلوك عجز Helpless Behavior وذلك عندما يكون الدافع منخفضاً (مثل الفرد وتعبه) أو التجربة قليلة الأهمية

ويفترض روث أن العوامل الميسرة لحركة الانتقال من عدم الاقتران الموضوعي إلى إدراك عدم الاقتران تحققت ومن هنا ينتقل الكائن إلى المرحلة التالية وهي :

ثانياً : العلاقة بين إدراك عدم الاقتران وتوقع استقلال تعزيز الاستجابة :

يعرض روث أربعة عوامل تسهل الانتقال من إدراك عدم الاقتران الموضوعي إلى توقع استقلال التعزيز والاستجابة .

- ١- التشابه المدرك للنتائج في الموقف التجريبي والموقف الاختباري .
- ٢- التشابه المدرك للمهام في الموقف التجريبي والموقف الاختباري .
- ٣- الظروف المتشابهة في الموقف التجريبي والموقف الاختباري .

٤- تعميم الدوافع المسببة لفقد التحكم بين الموقف التجريبي والموقف الاختباري

ويفترض روث عامل واحد يعوق حركة الانتقال من إدراك عدم الاقتران إلى توقع استقلال تعزيز الاستجابة وهو **التوقع العالي للتحكم** ، أي كلما كان التوقع عالياً كان بذل الجهد الضروري للمهمة كبير ، وبالتالي تزيد القدرة على التحكم في النتائج ، وكلما كان توقع الكائن الحي منخفض كان بذل المجهود الضروري للمهمة قليل ، وبالتالي تقل القدرة على التحكم وفي الغالب هنا يرى الفرد الفشل في جميع مواقف حياته، وتؤثر طبيعة مهمة التدريب في العزو السببي ، فإذا أعزى المفحوص الفشل إلى نقص القدرة في مهمة تقيس مهارة أكاديمية هامة مقارنة بعزو هذا الفشل إلى نقص القدرة في مهمة لم تتحدد أهميتها ، أو أن أهميتها ضئيلة للمفحوص ، فإنه من المحتمل أن يكون عزو الفشل في الحالة الأولى هو الأكثر تعميماً ، ويعرض المفحوص سلوك عجز (Roth , 1980) كما أن اعتقاد الفرد في فشل التحكم في النتائج بسبب أحد العوامل التي تسهل الانتقال من إدراك عدم الاقتران إلى توقع العجز، تجعله يتوقع تعميم مرتفع للعجز في معظم مواقف حياته، وبالتالي سينتقل الكائن الحي إلى مرحلة ثالثة وهي :

ثالثا : العلاقة بين توقع استقلال التعزيز والاستجابة واضطراب Deficits العجز المتعلم :

يذكر روث Roth, 1980 عندما تكون قيمة النجاح في أداء المهمة كبيرة إما بسبب الأهمية السابقة للأداء الجيد ، أو بسبب الاستمالة في التدريب Training - Induced على أهمية الأداء الجيد ، فإن ذلك يضعف العلاقة بين التوقع استقلال التعزيز وعجز السلوك الناتج ، وتعتمد قيمة النجاح في المهمة على خصائص مهمة الاختبار ، فالمهام التي تقيم بوضوح مهارات هامة مثل تجنب المثيرات المؤلمة ، أو التي تتضمن استقبال المكافآت الخارجية هي التي تؤدي إلى إظهار أداء ناجح على الاختبار مقارنة بالمهام التي ليست لها هذه الخصائص .

ويلخص الفرحاتي السيد (٢٠٠٢) - مهتديا بروث ١٩٨٠ - العوامل التي تؤثر على سلوك العجز من عدمه ، حيث يذكر روث أن حدوث السلوك غير العاجز يزداد كلما كانت قيمة النجاح في المهمة كبيرة، أو كان هناك تهديدا بالفشل ، أو فقد التحكم Loss Of Control أو إذا اعتقد الكائن الحي أنه فشل بسبب نقص جهده المبذول .

ويزداد سلوك العجز كلما كانت درجة التعب والملل كبيرة ، وكانت السلبية المستحثة كبيرة أو إذ أدرك أن فشله بسبب نقص القدرة ، تعمل هذه العناصر على خفض دافع المفحوص للتحكم في النتائج في المواقف الحالية والمقبلة ، فمثلا المهام التي تشمل على تغذية رجعية غير مرتبطة بالنجاح ، أو عدم ارتباط النجاح بأي جهد للمفحوص ، أو أن المهام ليس لها حلول ، أو ربما تختوى على مهام مملة ومرهقة للمفحوص ، ثم المهام التي يشعر فيها المفحوص بالخداع Falsely والوهم بأنه يستطيع التحكم في النتائج ، أو اعتقاد الكائنات الحية بالظلم والتهديد بسبب مشكلات أعطيت لهم وليس لها حل ، أو مشكلات تحتاج جهد وقدرة تفوق جهد وقدرة المفحوص الحقيقية ومن ثم تظهر سلوكيات العجز المتعلم وهي تعلم السلبية ، تعلم الكسل ، توقع الفشل ، تعلم الانسحاب والإقلاع

ويقدم الفرحاتي السيد (٢٠٠٢ : ٢٠٥) إجراءات الإرشاد التي اتبعها روث في نمودجه المعدل للعجز المتعلم تؤكد على وجود متغيرات وسيطة تؤثر على اكتساب الفرد للعجز عندما يتعرض لصعوبات أو أحداث مؤلمة ومن هذه المتغيرات:

- [١] توقع الفرد لمدى قدرته على التحكم فى النتائج وهذه تحتاج من المرشد تحسين توقعات الأفراد على النجاح وأنهم يمتلكون إمكانية التأثير فى الأمور
- [٢] أهمية التحكم فى النتائج لدى الفرد : وهذه تحتاج من المرشد أن ينمى دافعية الأفراد عندما يتوجه نحو العمل والأداء بسبب التعزيزات الذاتية التي تتحقق لهم من وراء اندماجهم فى هذا العمل مثل أهمية النجاح فى الامتحان .
- [٣] طبيعة العزو السلبي عندما يفشل الفرد وهنا يتفق النموذج المعدل للعجز المتعلم لروث مع النموذج المعدل للعجز المتعلم لسيلجمان على أهمية دور تفسيرات النجاح والفشل فى اكتساب العجز المتعلم .
- [٤] القيمة المهددة عندما يفقد الفرد التحكم ، وهنا يبرز دور المرشد فى خفض القيمة المهددة عندما يفقد الفرد التحكم إما بتعديل التفسيرات السلبية لفقد التحكم ، أو تعديل أهداف الفرد ، أو وضعه فى مواقف مفهومة النجاح إلى أن يكتسب مفهوم القدرة على النجاح ، وكذلك نماء تحكمه الذاتي فى الأحداث . عدم تعريض الفرد لسلسلة طويلة من خبرات الفشل . ثم وضعة فى مواقف مناسبة لذاته وقدراته . بالتالى فإن النموذج المعدل للعجز المتعلم يؤكد على أهمية التفسيرات المعرفية السوية، وتوقع النجاح ، وأهمية المهمة ، والقيمة المهددة لفقد التحكم عند خفض الشعور بالعجز لمتعلم
- ويؤكد النموذج المعدل للعجز المتعلم لروث على وجود مراحل تؤدي إلى العجز المتعلم والتي حددها روث فى ثلاث مراحل . وفى كل مرحلة تتضح أهمية المرشد المعرفى لخفض أو تحصين الأفراد ضد سلوكيات بالعجز المتعلم .
- المرحلة الأولى :** والتي تسهل حركة الانتقال إلى إدراك العجز المتعلم ، فعند تعرض الفرد لأحداث غير ممكن التحكم فيها . يدرك أنه لا يستطيع السيطرة عليها ، ويتشكل هذا الإدراك من عدة عوامل منها :^{١٢٣}
- [١] اعتقادات ثابتة لدى الفرد بأنه لا يستطيع التحكم فى هذا الموقف .
- [٢] استمالة الفاحص للمفحوص (أو المعلم للمتعلم) بأنه لا يستطيع التحكم .
- [٣] خبرات الفشل المتكررة التي تتيح للفرد الاقتناع فى عجز سلوكه واستجاباته .

ودور المرشد في هذه المرحلة هو وقف إدراك العجز المتعلم الناتج عن التعرض لأحداث غير ممكن التحكم فيها من خلال تغيير العوامل التي تسهل ذلك مثل

- ١- تغيير توقعات الأفراد عن قدرتهم في التحكم .
- ٢- وضع الأفراد في مواقف مفهومه النجاح .
- ٣- تعديل الأهداف غير المنطقية وغير الواقعية .
- ٤- تطوير استيعاب الفرد للفشل ومن ثم يجب عليه المحاولة والمحاولة لتفادي التهديدات النفسية للفشل .

المرحلة الثانية : وصول الفرد إلى مرحلة إدراك العجز ومن ثم توقع العجز .

يؤكد روث في هذه الحالة أن على المرشد النفسي أن يوقف حركة توقع العجز في المواقف المقبلة ، من خلال تنمية قيمة النجاح ، وأن الفشل ليس نهاية العالم ، وأن الأخطاء أجزاء طبيعية في عمليات التعلم ، وأن هناك قيمة كبيرة للجهد تفوق قيمة امتلاك الفرد للقدرة فقط .

المرحلة الثالثة : وهي المرحلة الأعراض السلوكية للعجز المتعلم ، وهنا يأتي دور

المرشد النفسي في خفض سلوكيات العجز المتعلم من خلال استراتيجيات فعالة أتاح لنا روث بعض هذه الاستراتيجيات ويتفق معه سيلجمان في نموذج المعدل ودويك في نظريتها عن الدافعية من هذه الاستراتيجيات مايلي :

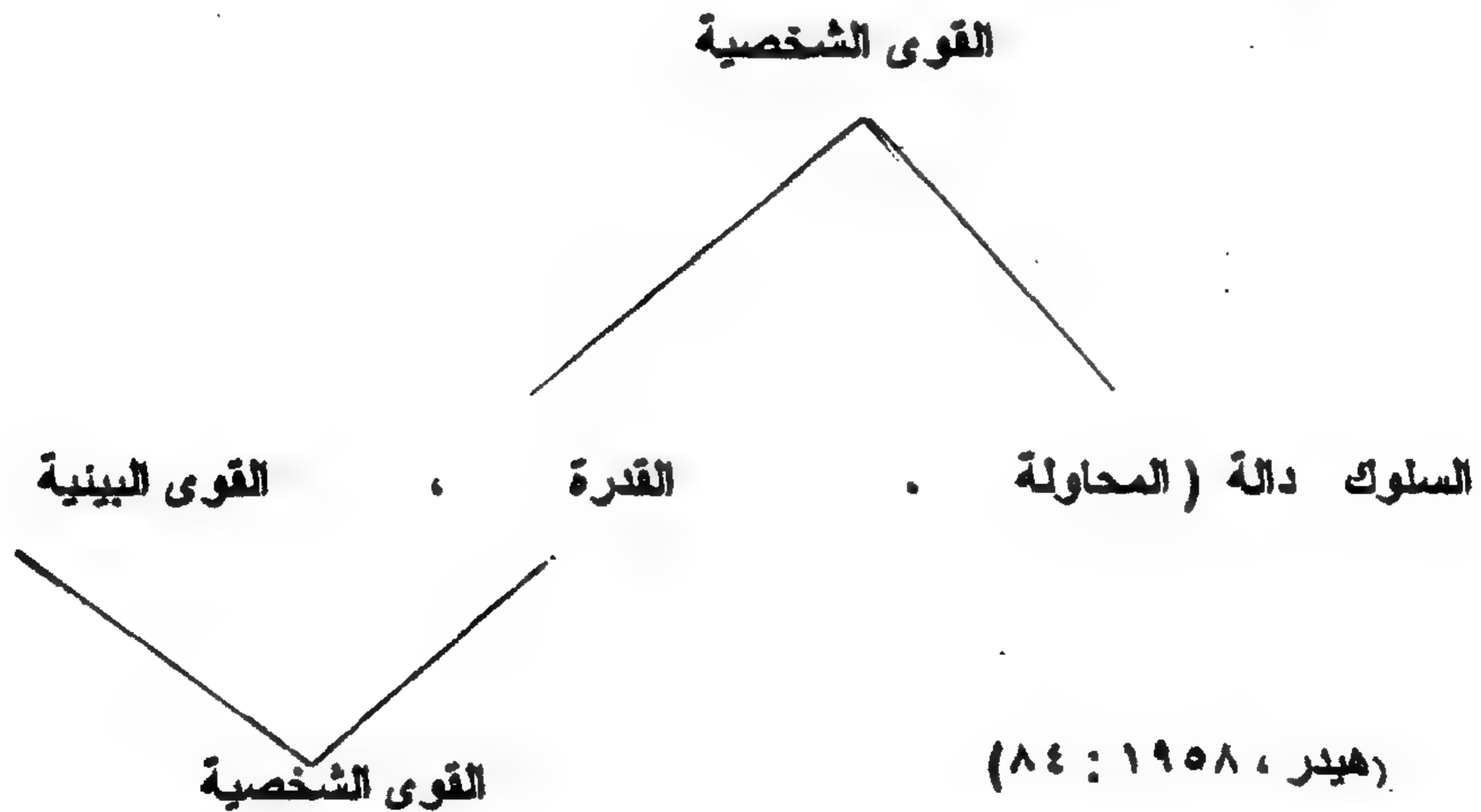
- [١] تدريبات النجاح ، والتدريب على إعادة المحاولة ، والنظرة الموضوعية للفشل
- [٢] وضع الأفراد في مواقف مضمونة النجاح
- [٣] وضع الأفراد في مواقف لصنع وتنفيذ قرار وبالتالي المسؤولية عن هذا القرار
- [٤] التدريبات المسبقة على التحكم وأهمية هذا التحكم
- [٥] وضع الأفراد في مواقف يستنتجون منها العلاقة بين الجهد والنتيجة
- [٦] تنمية الدافعية الذاتية للأفراد ، والصلابة النفسية
- [٧] دعم الذات وتقوية فاعليتها ، وتقوية صلابة النفس وقدرة الفرد على أن يقول لا..... وقبل بدائل الفشل والنجاح في الحياة .

- [٨] ومن اهم عوامل دعم النجاح فى الإرشاد المعرفى فى هذه المرحلة : التعاطف والتعزيز الموجب ، حميمة العلاقة ، سهولة التواصل .
- [٩] 'الخبرات' التعليمية المنظمة تلعب دورا مما فى بلورة مفاهيم صحيحة وتشكيل مواقف معرفية منتظمة وتكوين ادراكات صحيحة .
- [١٠] تعديل أسلوب الفرد فى التعبير عن سلبياته مثل عبارة " عادة ما أفشل " يجب أن تعدل إلى " ربما فشلت فى هذه المرة ولكن عندما أحاول سوف أنجح "
- [١١] تخفيف وطأة الهزيمة من منطلق أن الإنسان تحت وطأة القهر وضغط الهزيمة ، ومرارة الفشل المتكرر ، يصبح أعجز عن تكوين مدركات صحيحة عن نفسه ، وعن الواقع من حولة .
- [١٢] تنمية منهج التفكير العلمى ومهارته . وتعديل أخطاء التفكير السلبية عن الذات
- [١٣] استبدال التوقعات السلبية بأخرى موجبة .
- [١٤] التدريب على أسلوب حوار ذاتي موجب مع النفس
- [١٥] التقليل من أهمية بعض الأهداف التي يتصورها " حيث إن التمسك بأهداف مثالية مثل أن أنجح فى كل شئ ولا مجال للفشل " أو " لابد من تحقيق كل أهدافي " تدفع الفرد إلى الانصراف عن المحاولة ، وتضخم أمامه المسؤوليات .
- [١٦] إقناع الفرد نفسه أن التفكير السلبي فى الأشياء أخطر من الأشياء ذاتها .
- [١٧] التعديلات السببية لتفسيرات النجاح والفشل
- [١٨] الإبراك الواقعي للذكاء والقدرة
- [١٩] بخص وسائل النجاح غير المشروعة مثل الحظ وقوة الآخرين

نموذج هيدر Hider والعجز المتعلم

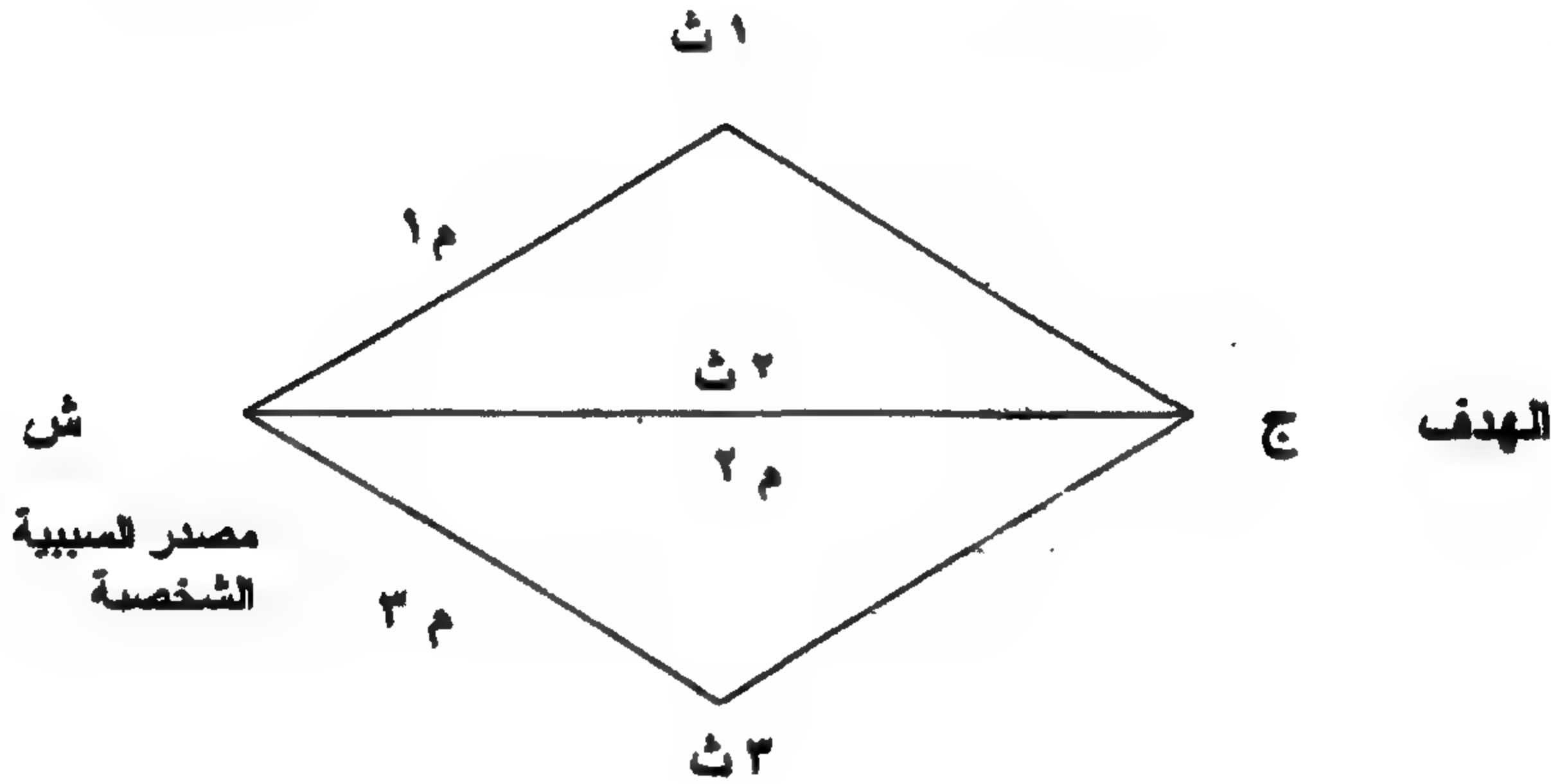
يرى هيدر أن السلوك دالة للقوى البيئية والقوى الشخصية أي أن التحكم في النتائج يعتمد على تفاعل قوتين هم القوى البيئية والقوى الشخصية كما أن أسباب النجاح والفشل التي قدمها هيدر هي القدرة، وسهولة أو صعوبة المهمة وبعد الحظ في كثير من الأحيان عامر للنجاح والفشل، وهذا يعنى أن إدراك التحكم في النتائج دالة لعوامل القدرة والجهد والمهمة والحظ (weiner , 1986)

والشكل التالى يوضح موقف هيدر . حيث تنقسم القوى الشخصية إلى القدرة والدافع (المحاولة) وأن العلاقة بين القوى البيئية والقوى الشخصية إضافية additive فإذا كانت أى من القوتين - البيئية أو الشخصية - قوية فالسلوك يمكن حدوثه أيضا ، وأن اختزال أى قوة منهم إلى الصفر لا يعنى بالضرورة أن السلوك توقف إذا كانت القوة الأخرى قوية بمافيه الكفاية (عادل يوسف . ١٩٩٤)



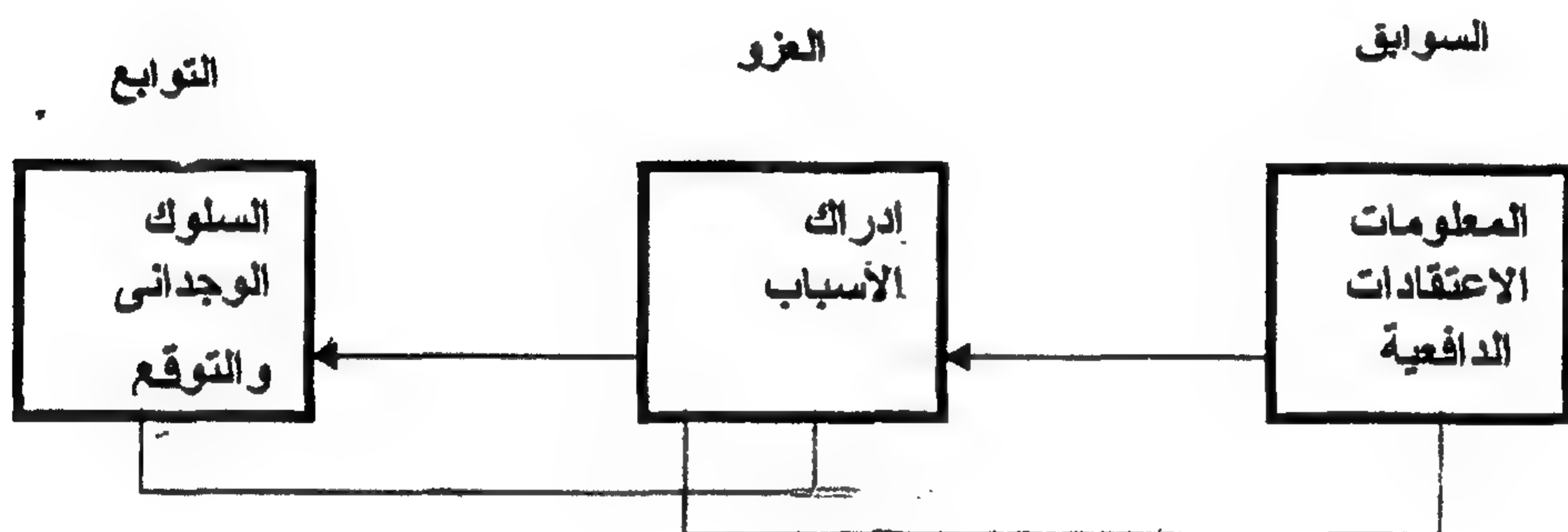
وحتى تؤدي القوى الشخصية بنجاح فينبغى توافر القدرة والمحاولة، لأن غيابهما سيدفع بالقوى الشخصية إلى الصفر . وينقسم عامل المحاولة إلى جزئين: القصد ويشير إلى ما يريد الشخص أن يفعله ، وبذل الجهد. ويشير إلى أى مدى سيحاول الشخص بجد أن يوديه وتحدد المحاولة بالانتباهات السريعة والجهد المبذول

ويشير مفهوم الاستطاعة إلى العلاقة بين القدرة من ناحيه والقوى البيئية من ناحية أخرى ، حيث انه إذا كانت القدرات أقوى من القوى البيئية ، فالشخص يمكنه - إذا حاول - القيام بالعمل ، وتعكس الاستطاعة الخصائص الثابتة نسبياً في الشخص ويمكن ان نصل إلى نقطة هامة في نظرية هيدر وثيقة الصلة بالعجز المتعلم وهي السببية الشخصية مقابل السببية غير الشخصية : حيث تشير السببية الشخصية إلى معرفة السبب في أن الشخص (ش) يقصد إنتاج النتيجة (س) (أي ان هناك علاقة اقترانية بين السلوك والاستجابة) أي أن الشخص بسلوكه هو سبب حدوث النتيجة إذا كان يقصد ذلك وفي حالة السببية الشخصية نجد أن أفعال الأشخاص الآخرين تميل نحو إنتاج نهاية وحيدة لحدث ، ولكن أفعالها تتغير في استجابتها للظروف المتعددة والشكل التالي يوضح ذلك



من الشكل السابق يتضح أن الشخص (ش) لديه القصد للوصول للهدف (ج) إذا كانت الظروف (ث ١) متاحة ، فإنه يختار الوسط (م ١) ، أو إذا كانت (ث ٢) متاحة فسوف يختار الوسط (م ٢) وهكذا على الرغم من تعدد الوسائط وتغيرها إلا أن النتيجة واحدة ويتضح من ذلك أن السببية الشخصية هي مصدر هام جداً للوقاية من العجز المتعلم لأن التحكم في النتائج ، والوصول إلى الهدف محدد بالسلوك القصدى الذى يقصده الفرد ، ويحدث بتأثير أفعاله الخاصة وسماته الشخصية . كما أنها في جانب آخر تشمل اعتقاداً أساسياً لدى الفرد بوجود علاقة اقترانية بين السلوك والاستجابة في البيئة ، مهما تعددت الوسائط بين الفعل والنتيجة وشعوره بالمسؤولية الشخصية لما يحدث ، وتسمى بالعزو السببى الشخصى

فى طوء النموذج العام للزو كىلى وميشىلا (Kelly & Michella ,1980:459)
وفى مراجعتهم لبحوث الزو وبظرياته فى السبعينات ، ويدا أن الأسباب التى يدرها
الفرد على أنها وراء فعله أو أدائه والتى تود تعديلها تتأثر بثلاث فئات من المقدمات هى (
المعلومات والمعتقدات والدافعية) وأولت البحوث والدراسات اهتماما خاصا بفئة المعلومات
نماها من اثر على إدراك الأسباب،و بالتالى السلوك والانفعال والتوقع (انظر الشكل التالى
(نجيب خزام . ١٩٩٣ : ٤٩١)



هذا واعتمد كيلي في نظريته على أفكار هيدر إذ يرى أن العوامل التي يستخدمها الأفراد في عزو أسباب أدايمهم ترجع لعوامل شخصية أو لعوامل بيئية ، ووفقا لكيلي فإن الفرد يقوم بالعزو وكأنه يحلل البيانات باستخدام أسلوب تحليل التباين (Anova) والذي يختبر فيه التغيرات (الأثر The Effect) الذي يحدث للمتغيرات التابعة (أبعاد العزو) حينما يحدث تغيرات في المتغيرات المستقلة (أنواع المعلومات) .

ويقترح كيلي Kelly ثلاثة أنماط من المعلومات تستخدم للقيام بعملية العزو، وهي الاتفاق Consensus والاتساق Consistency والتمايز Distinctiveness .

١- معلومات الاتفاق توضح أن كل أو معظم الأفراد يستجيبوا للمثيرات بنفس الطريقة التي يستجيب بها الشخص . أو اتفاق نتيجة الفرد في أداء مهمة ما مع نتائج الآخرين الذين قاموا بأداء نفس المهمة .

٢- **معلومات التمايز** : اختلاف استجابة الشخص للمثيرات الأخرى المختلفة أى اختلاف نتيجة الفرد في أداء مهمة ما عن نتائج في المهام الأخرى التي يقوم بها

٣- **معلومات الاتساق** : الدرجة التي يؤدي بها الشخص نفس السلوكيات تجاه موضوع ما في مواقف مختلفة عبر الزمن أى مدى تشابه نتيجة الفرد في أداء مهمة ما عن نتائجه السابقة في أداء نفس المهمة (Ormrod ,1998 :115) ويمكن توضيح الاحتمالات المختلفة لمعلومات كيلي في المثال التالي

أولاً : حالة الاتفاق المرتفع ، التمايز المرتفع ، الاتساق المرتفع : إذا أدرك شخص ما مطعم ما جيد يكون هذا الإدراك صادقاً ويعزى للعوامل الخارجية في حالة ما يكون الفرد يدرك أن :

١- الآخرون يحبون هذا المطعم (اتفاق مرتفع)

٢- و نادراً ما يحب المطاعم الأخرى (تمايز مرتفع)

٣- و يستمتع كل الأوقات التي يأكل فيها في المطعم (اتساق مرتفع)

ثانياً : حالة الاتفاق المنخفض ، التمايز المنخفض ، الاتساق المرتفع : إذا كان الإدراك يتسم بما يلي :

١- معظم الناس لا تحب المطعم الذي يحبه الشخص المدرك (اتفاق منخفض)

٢- أن الشخص المدرك يحب معظم المطاعم الأخرى (تمايز منخفض)

٣- أن الشخص المدرك يستمتع بهذا المطعم مثل استمتاعه بالمطاعم الأخرى (اتساق مرتفع) ، في هذه الحالات يكون العزو للعوامل الداخلية

ثالثاً : حالة الاتفاق المنخفض ، التمايز المرتفع ، الاتساق المنخفض : إذا كان الإدراك يتسم بما يلي :

١- أشخاص آخرون قليلين يحبون هذا المطعم (اتفاق منخفض)

٢- أن الشخص المدرك نادراً ما يحب هذا المطعم (تمايز مرتفع)

٣- أن الشخص المدرك يكره هذا المطعم في الماضي (اتساق محقق) في هذه الحالة يكون العزو للداخل .

ومن ثم فإننا نستخدم معلومات كيلى لتحديد ما إذا كان السلوك الملاحظ بسبب السمات النزوعية الداخلية أو بواسطة القوى الخارجية . وبالنظر الى نموذج كيلى فإن المستويات التى يؤدى بها الأفراد عزوهم تجعلهم يشعرون بصورة صادقة عن عالمهم الخارجى ، فإذا كانت إغزائهم تقابل كل هذه المحكات فإنهم يشعرون بالثقة ويقومون بعمل أحكامهم بسرعة ويتعاملون مع الحدث والسلوك بنشاط . وإذا لم تحقق إغزائهم هذه المحكات فإنهم يصبحون غير متأكدين ، وبالتالي لا يتناولون الفعل بنشاط . وقد يقودهم ذلك إلى الإيحاء بأنه لاقيمة ولا جدوى لجهدهم ونشاطهم فى التأثير على النتائج . .

ومن الاستنتاجات الرئيسية لنموذج كيلى والنماذج المشتقة منه هو أن أنماط معينة من المعلومات تؤدى إلى أنماط معينة من العزو . وبالتالي أنماط معينة من سلوكيات العجز المتعلم ، وأن المستويات التى يؤدى بها الأفراد عزوهم لهذه المعلومات الثلاثة تجعلهم يشعرون بصورة صادقة عن عالمهم الخارجى . فإذا كان عزوهم يقابل كل هذه المعلومات فإنهم يشعرون بالثقة والجدارة والكفاءة . ويقومون بعمل أحكام سريعة ويتعاملون مع الحدث بنشاط ولا يستسلمون للضغوط ولا يشعرون تجاهها بالعجز . وإذا لم يحقق عزوهم هذه المحكات فإنهم يصبحون غير متأكدين من نجاحهم . وبالتالي لا يتناولون الفعل بنشاط وحيوية وتنتابهم السلبية وعدم عقلانية التفسير (Shaw & Castonza, 1982:243) .

ويقدم جاكسون ولارانس (Jackson & Larance , 1979: 681) إطار جديد لنموذج العجز المتعلم فى إطار نموذج (كيلى) طبقاً للجدول التالى :

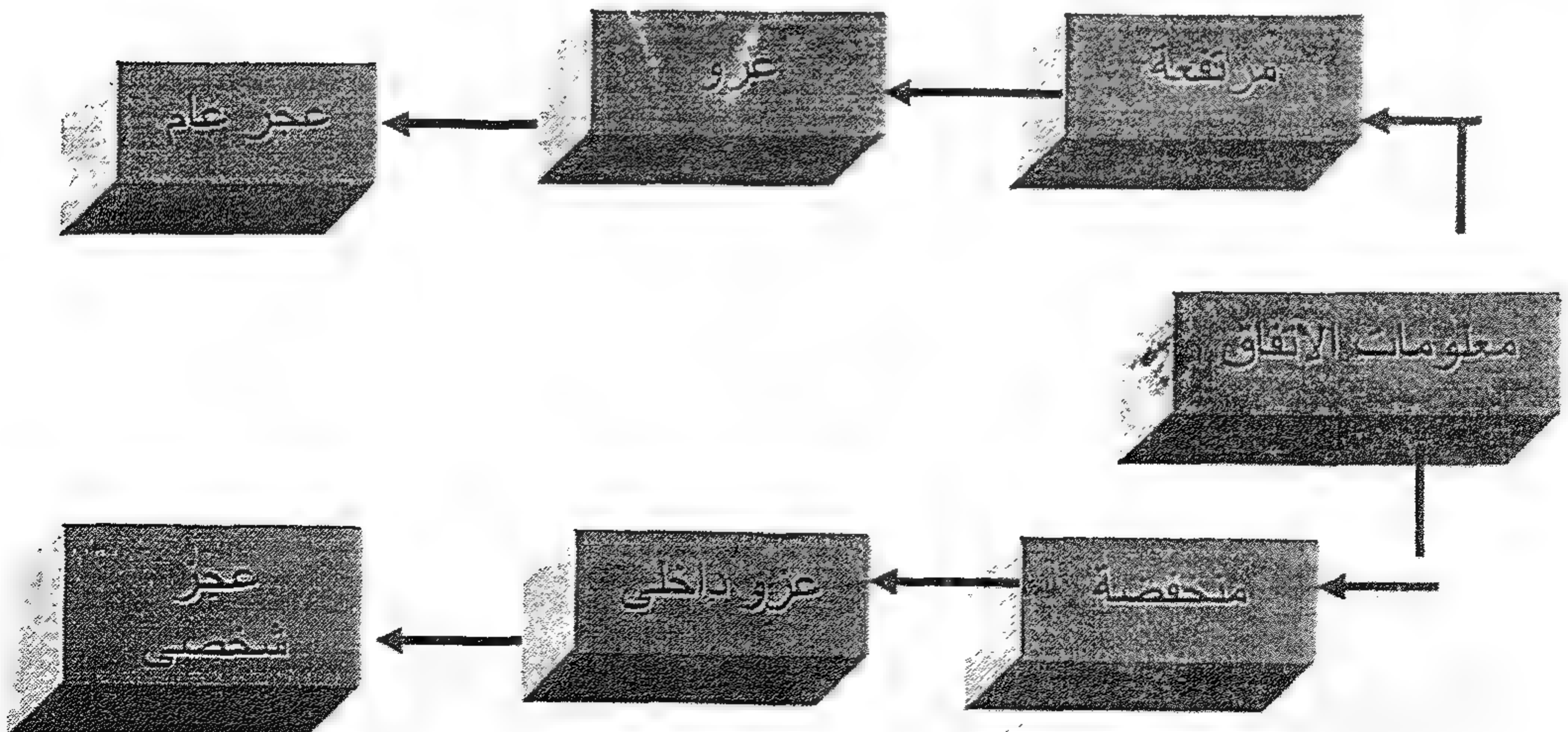
جدول (٣) نموذج العجز المتعلم فى ضوء نموذج كيلى

التمايز		الاتساق		الاتفاق		البند
منخفض	عال	منخفض	عال	منخفض	عال	محكات معلومات كيلى
شامل	محدود	غير مستقر	مستقر	داخلي	خارجي	تصنيف ابرامسون واخرون للعزو
شامل	محدود	غير مزمّن	مزمّن	شخصي	عام	تصنيف ابرامسون واخرون للعجز المتعلم

من الجدول السابق يمكن توصيح مايلى

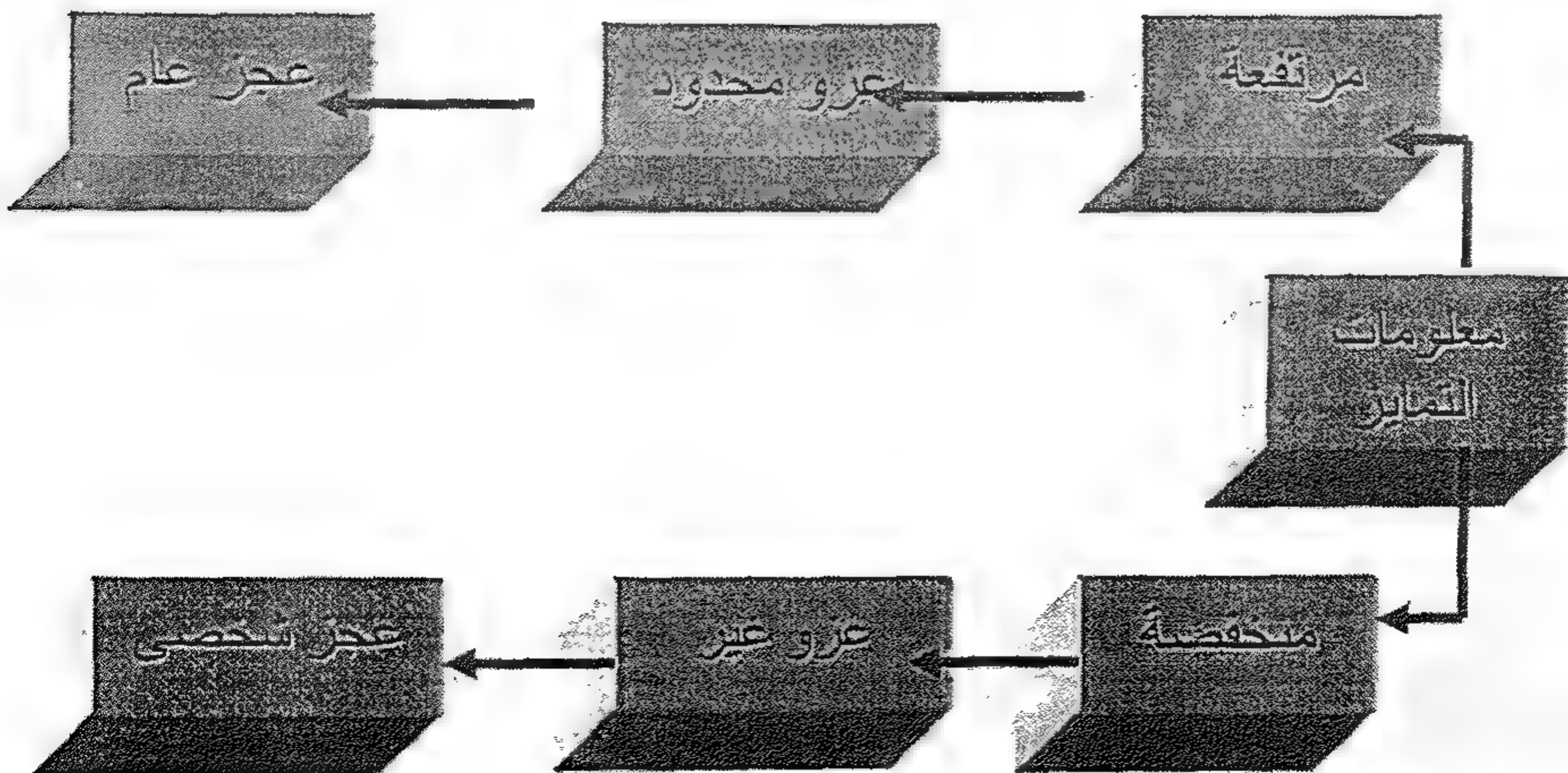
أولاً : أن النموذج المعدل للعجز المتعلم يميز بين الحالة التي يكون عليها الفرد وآخرون لا يستطيعون التحكم في النتائج وتسمى عجزاً عاماً **Universal Haplessness** والحالة التي يكون عليها الفرد دون الآخرين لا يستطيعون التحكم في النتائج وتسمى عجزاً شخصياً **Personal Haplessness** ، وبالتطبيق على نموذج كيلي يؤكد جاكسون ولارانس (١٩٧٩) عندما يكون هناك اتفاق عالي (اتفاق نتيجة الفرد في أداء مهمة ما مع نتائج الآخرين الذين قاموا بأداء نفس المهمة) وبالتالي حدوث العجز العام ، عندما يكون هناك اتفاق منخفض (عدم اتفاق نتيجة الفرد في أداء مهمة ما مع نتائج الآخرين الذين قاموا بأداء نفس المهمة) وبالتالي حدوث العجز الشخصي .

مثال : إذا رتب طالب في مقرر علم النفس التربوي وتوجد نسبة كبيرة من الطلاب رتبوا في نفس المقرر (معلومات اتفاق مرتفعة) بالنسبة لتصنيف ابرامسون وآخرون ١٩٧٨ للعزو والعجز المتعلم فإن الطالب يعزو هذا الفشل إلى عوامل خارجية كنتيجة لمعلومات الاتفاق المرتفعة . وبالتالي إدراك الطالب للعجز العام ، أما إذا كان هذا الطالب فقط أو نسبة ضئيلة جداً رتب في مقرر علم النفس التربوي (معلومات اتفاق منخفضة) بالنسبة لتصنيف ابرامسون وآخرون ١٩٧٨ للعزو والعجز المتعلم فإن الطالب يعزو هذا الفشل إلى العوامل الداخلية كنتيجة لمعلومات الاتفاق المنخفضة وبالتالي حدوث العجز الشخصي لدى الطالب فقط أي أن



ويذكر (كيلي) أن أساس اعتقاد الأفراد في عجزها هو المقارنة بالآخرين وذلك لارتباط التقييم السلبي للذات Negative self -Evaluation بالتقييم الإيجابي للآخرين ، ففي بعض المواقف يتعلم الفرد العجز عن طريق اعتقاده بأن الآخرين فقط هم الذين يملكون القوة والمهارة في تخطي أي موقف ، أي يعزو الكفاءة Competency للآخرين ويعزو العجز لذاته ، فالأفراد تعتقد لعجزها نتيجة لبناء توقعات منخفضة على ذاتهم في إحداث النتائج الإيجابية مع زيادة توقعاتهم للآخرين في إحراز نفس النتائج ، وعلى العكس نجد أن الأفراد لا يعتقدون في عجزهم لتوقعاتهم المرتفعة عن ذاتهم في إحراز النتائج نفس النتائج

ثانياً : إن العجز المتعلم يمكن حدوثه عبر المواقف (شمولية العجز) أو يكون مقتصرًا فقط على الموقف الأصلي فقط (محدودية العجز) وفقاً لتصنيف كيلي يؤكد جاكسون ولارانس (Jackson & Larance ,1979) أنه عندما يكون هناك تمايز مرتفع (اختلاف نتيجة الفرد في أداء مهمة ما عن نتائجها في المهام الأخرى التي يقوم بها في نفس الوقت) أي أن النقص في التحكم لدى الشخص في أداء مهمة ما لا يوجد لدى نفس الشخص في أداء مهام أخرى في نفس الوقت وبالتالي حدوث ما يسمى بالعجز المحدود (محدودية العجز) وأنه عندما يكون هناك تمايز منخفض (عدم اختلاف نتيجة الفرد في أداء مهمة ما عن نتائجها في المهام الأخرى التي يقوم بها في نفس الوقت) أي أن النقص في التحكم لدى الشخص في أداء مهام أخرى في نفس الوقت وبالتالي حدوث ما يسمى بالعجز الشامل (شمولية العجز) أي أن :



وفي المثال السابق . إذا كان الطالب قد رسب في مقرر علم النفس التربوي فقط .
(معلومات تمايز مرتفعة) فوقاً لتصنيف (ابرامسون وآخرين ١٩٧٨) للعزو و العجز المتعلم ، فان الطالب يعزو هذا إلى العوامل الداخلية وبالتالي يعجز عجزاً محدوداً أي في حدود المهمة فقط ، أما إذا كان الطالب قد رسب في معظم المقررات الأخرى (معلومات تمايز منخفضة) وفقاً لتصنيف ابرامسون وآخرين ١٩٧٨) للعجز المتعلم فان الطالب يعجز عجزاً شاملاً أي أن عجزه يمتد من الموقف الأصلي إلى مواقف أخرى شبيهة

ثالثاً : يوضح النموذج المعدل للعجز المتعلم أن العجز السابق يمكن أن يؤثر على العجز اللاحق أي أن النقص في التحكم يؤثر على توقع الفرد للنقص في التحكم عبر الوقت (مستقر - غير مستقر) وفقاً لتصنيف كيلي (يؤكد جاكسون ولارانس ١٩٧٩) أنه عندما يكون هناك اتساق مرتفع (تشابه نتيجة الفرد في أداء مهمة ما مع نتائجه السابقة في أداء نفس المهمة أو مهام مشابهة ، أي أن النقص في التحكم لدى الشخص في أداء مهمة ما يوجد أيضاً لدى نفس الشخص في أداء نفس المهمة سابقاً) الاستقرار عبر الوقت (فان ذلك يجعله يتوقع النقص في التحكم في المستقبل في مهام مشابهة . أما عندما يكون هناك اتساق منخفض (عدم تشابه نتيجة الفرد في أداء مهمة ما مع نتائجه السابقة في أداء نفس المهمة أو مهام مشابهة ، أي أن النقص في التحكم لدى الشخص في أداء مهمة ما لا يوجد أيضاً لدى نفس الشخص في أداء نفس المهام السابقة) غير مستقرة عبر الوقت (وتجعله لا يتوقع النقص في التحكم في مهام مشابهة في المستقبل .

وفي المثال السابق : إذا كان الطالب الذي فشل هذا العام في مقرر علم النفس التعليمي فشل أيضاً في مقررات علم النفس السابقة (درجة اتساق منخفضة) وفقاً لتصنيف (ابرامسون وآخرين ١٩٧٨) للعزو و العجز المتعلم أن فشل الطالب في المهمة الحالية وكذلك المهام المشابهة السابقة تجعله يكون عجزاً مستقراً وثابتاً ومتأصلاً عبر الزمن ، فان ذلك يجعله يتوقع النقص في التحكم في المهام المتشابهة في المستقبل ، وإذا لم يسبق الطالب الرسوب في مقررات علم النفس المشابهة (درجة اتساق منخفضة) تجعله يكون عزواً وعجزاً غير مستقراً وثابتاً عبر الزمن وتجعله لا يتوقع النقص في التحكم في المهام المشابهة في المستقبل .

وقد اُضيف كيلى إلى نظريته ما يسمى بالمخططات السببية **causal schemata** وهى بناء معرفى **Cognitive structure** يستخدم فى اشتقاق الأحكام السببية **Causal judgment** عن النجاح والفشل ، وهى طرق للتفكير عن العلاقة بين الحدث الملاحظ (الأثر) والأسباب المدركة للحدث ، وتعطى للفرد معنى فى أن تفسيراته السببية تتحدد بالمعلومات ، ومن المخططات السببية لكيلى مبدأ الاختصار أو الخصم **Discounting Principle** ويعرف على أنه دور السبب المعطى فى إظهار النتيجة المعطاة يحسم فى حالة وجود أسباب أخرى معقولة ، أى عندما تكون هناك معلومات معينة عن السبب الكافى للنتيجة فإن الفرد سوف يختصر أو يخصم دور الأسباب الأخرى المعقولة فى حدوث النتيجة (Borko & Shavelson, 1978:271) فمثلا إذا أدرك الفرد أن قدرته هى السبب الكافى فى كفاءته واقتداره وعدم استسلامه للمحبطات ، أو إذا أدرك الفرد أن عجزه عن التحكم ناتج عن أسباب داخلية غير قابلة للتحكم فإن النتائج المعقولة الأخرى (سهولة المهمة والحظ) سوف يتم الإقلال من أهميتها أو اختصارها **Discounted**

والمخطط السببى الثانى هو مبدأ الاضافة **Augmentation** ويتركز على السببية المعوقة **Inhibitory causation** فطبقا لهذا المبدأ عندما يدرك الشخص ظان السبب فى النتيجة (سبب معوق) فإن العزو يقوى إلى أسباب أخرى معقولة ، أى إذا أدرك التلميذ مثلا أن حصوله على الدرجات المرتفعة يرتبط بمحاولاته الجادة فى التعلم (أى أدرك التلميذ أن نقص الجهد عامل معوق لإتجازه) فالمعلم يستنتج أن أنشطة التعلم سهلة بدرجة كافية لكى تعوض أو تكافئ نقص جهد التلميذ ، وفى هذه الحالة نجد أن دور سهولة المهمة فى إحداث الدرجات المرتفعة للتلميذ فى حالة ازدياد **Cugmented** (Ross & Fletcher, 1985:81) فالمرور باختبار صعب (سبب معوق) ربما يشير إلى قوة العزو للقدرة والجهد عن المرور باختبار سهل ، وهذا يعنى وجود أسباب مثيرة أو ميسرة وأخرى معوقة لحدوث النتيجة ، فإذا حدثت النتيجة فى حالة وجود الأسباب المعوقة فقد يعنى أن هناك ازدياد .

ويذكر بروكو وشافلون (Broko & Shavelson, 1978:272) أن مبدأ الإضافة مرتبطا بمخطط التكافؤ **Compensatory schema** والذى يشير إلى الاعتقاد بأن هناك

عوامل سببية معينة تستطيع بقوة وكفاية أن تكافئ Compensate تأثير العوامل السببية الأخرى ، أى إذا أدرك التلميذ أن حصوله على الدرجات المرتفعة لا يرتبط بمحاولاته الجادة فى التعلم ، نجد أن الطفل يدرك أن سهولة المهمة هى السبب المكافئ فى حصوله على الدرجات المرتفعة .

نظرية التكيف المعرفي Cognitive Adaptation

والعجز المتعلم

تؤكد نظرية التكيف المعرفي أن استسلام الشخص للأحداث واعتقاده في قدرته على استيعاب الأحداث تشكلها وهميات معرفية *cognitive illusions* تندرج تحت ثلاثة متغيرات هي : تقدير الذات والتحكم المدرك ومستوى التفاؤلية *optimism* فالأشخاص ذوي القدرة على التحكم والإنجاز ومن ثم الإدراك المرتفع للصدمة النفسية هم من يرتفع لديهم مستوى تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية ، وتشكل هذه المتغيرات المعرفية لدى الأشخاص أساليب مواجهة *coping* فعالة مع الأحداث تحصن الفرد ضد تعلم سلوك العجز .

فنظرية التكيف المعرفي تؤكد على أن تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية مصادر معرفية وسيطة في العلاقة بين البيئة الضاغطة وطرق مواجهتها والتعامل معها أو سلوك العجز المتعلم ، وبالتالي قبل تشكيل سلوك العجز المتعلم يجب توجيه الفرد معرفياً في ضوء متغيرات تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية ، ومن ثم نتوقع فرد يواجه ويستوعب البيئة بمثيراتها الإيجابية والسلبية بما يحصنه من سلوكيات العجز المتعلم (Wanberg,1997:732)

وفي هذا السياق أكدت الدراسات العديدة أن انخفاض تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية هي منبئات تزود لدى الشخص أساليب المواجهة بالتجنب *avoidant coping* والتي تؤدي إلى انخفاض مؤشرات الصحة النفسية الإيجابية ، وذلك لأن المواجهة بالتجنب طبقاً لما توضحه الدراسات تحمل في طياتها اعتقاد الفرد أن قدرته وجهده لا فائدة منهم في تحقيق النتائج ، وتسوية الأمور ، أما المستوى المرتفع من التحكم المدرك وتقدير الذات والتفاؤلية هي منبئات تزيد من استخدام أساليب المواجهة بالإقدام ، وبالتالي تؤدي إلى عظيم مؤشرات الصحة النفسية بسبب أن المواجهة بالإقدام تحمل في محتواها معارف عقلانية توحى للفرد بفدريه على التحكم وإن الأحداث رهن جهوده وقدراته ، وبالتالي نعوق

اكتساب معارف وسلوكيات العجز المتعلم (Aspinwall&Tayler,1992:989-1003)
; (Coluim &Block,1994:3-20)

وترتبط المواجهة بالإقدام بالتكيف المرتفع والبحث النشط عن المثيرات التي تساعد على حل المشكلة وارتفاع مؤشرات الصحة النفسية أثناء الأزمة مقارنة بالواجهة بالتجنب والهروب وكذلك المواجهة التي تركز على الانفعال (Wanberg,1997:732) وتعد المواجهة التي تركز على الفعل إستراتيجيات إيجابية ترتبط بالنجاح الأكاديمي ، والنزوع إلى أن التوجه الداخلي تجاه النجاح والتعلم في المدرسة ، والاستمتاع بالعمل الجيد في المدرسة ، وإدراك ارتباط النجاح الأكاديمي بالكفاءة والقدرة الشخصية ، وارتفاع قيمة الخبرات الأكاديمية ، وتقدير الذات المرتفع ، وعزو الفشل إلى عوامل غير ثابتة ، ومن ناحية أخرى ترتبط المواجهة بالتجنب بالواجهة بالإنكار وبلوم الذات والتعرض لمشكلات التكيف، كما أنها تعد إستراتيجيات مصاحبة للفشل الأكاديمي (Mantzicopoulos,1990:138)

وقد أكد (Mantzicopoulos,1997:230) أن الأفراد الذين يستخدمون إستراتيجيات المواجهة بالتجنب أو الهروب أو لوم الذات يمتلكون بطريقة غير مباشرة معطيات سلوكيات ومعارف العجز المتعلم لأنهم عندما يفشلون يدركون أن الذكاء والقدرة ذات طبيعة ثابتة ، ويعد ذلك بداية لسلسلة طويلة من الفشل ، وينهمكون في إستراتيجيات لوم الذات ويرفضون المشكلة بدلاً من التوجه نحوها ، ويعزون الفشل إلى عوامل ثابتة .

ومن ثم فإنه نوى العجز المتعلم لديهم أنماط معرفية مشوهة ، مثل مشاعر الذنب المبالغ فيها ، وانعدام الثقة بالنفس ، والتأنيب المستمر للذات ، وعندما يمتد الشعور بالعجز المتعلم إلى الشعور باليأس Hopelessness نجد أن نشاط الشخص يضعف ويتبدل وعلاقاته الاجتماعية تتقلص ويتوقع الشخص على ذاته في خيبة أمل وعجز ، وقد يتجنب التفاعل مع الآخرين إما بسبب الشعور الشديد بالذنب أو لخشيته من أن ذلك قد يؤدي إلى رفضه من قبل الآخرين وبالتالي نلاحظ بعض التلاميذ لا يستطيعون التعايش ومواجهة coping الفشل ، أو لا يقدرُوا على التفاعل مع حياتهم الضاغطة ، وتنقصهم

الكفاءة فى مجاور ازماآهم وسريعى الانهيار ويكنسبو العجر ويعمموه ويوفعو به عبر
المواقف والأزمنة

وتؤكد دراساآ العجز المتعلم على أهمية العمليات المعرفية التى يسخدمها التلميذ فى
تفسير الحدث ، فالتلميذ الذى يدرك الفشل على أنه تحد وفرصة للنمو والتقدم، يسخدم بكثرة
استراتيجيات إيجابية مثل الاستراتيجيات التى تركز على الفعل . وينخفض شعوره السلبى
نحو الذات (Dweck,1986:105) ويميل للتحكم الداخلى ولديه دافعية قوية للتمكن
Mastery والتحصيل المرتفع (139 : Mantzicopoulos ,1990) فالتلميذ الذى
يسخدم استراتيجيات مواجهه يركز على الفعل ويدرك الفتر كمثير باعت على النمو
والتقدم ولديه شعور قوى بقيمة الذات self-worth ويدرك أن ذاته أساس تنافسه
وتقدمه الأكاديمى ولديه شعور ايجابى نحو ذاته وباهمية ذاته فى نجاح علاقاته
الاجتماعية مع الآخرين ويستطيع الاستفادة من منيراب لبيبه التعليميه عندما يواجه
صعوبه أكاديمية تذكر دويك (12-13 . dweck ,1998) أن هذا التلميذ يملك عو من
التحصين ضد سلوكيات العجز المتعلم مقارنة بالتلميذ الذى يلوم الآخرين عن فشله ويغالى
فى انكار ذاته ويولع بالحط من قدراته self-derogation

وتضيف دويك (Dweck,1986:104) أن الأطفال الذين يعتقدون أن الذكاء سمه ثابتة
وغير قابلة للتعديل أكثر انشغال بقصص الداب والاسخفاف بها، وهم مهيبون بسلوكيات
العجز المتعلم والمعارف المشوهة التى توحى بأنهم يمتلكون معطيات العجز المتعلم .

وفى هذا الخصوص يقدم سيلجمان (Seligman,1975) ما يسمى بتعلم اليأس
اجتماعيا حيث يذكر أنه عندما نواجه مشكلة ما ونستخدم معها اساليب مواجهة هروبية
أو ندرك أنه لا فائدة من جهودنا فى تخطيها فإن أول استجابة هى القلق . فإذا نجحنا فى
حل المشكلة فإننا نشعر بالراحة . أما إذا فشلنا فى حلها فإننا نشعر باليأس وإذا استمرت
الحياة تواجهنا ثمة مشاكل لا حل لها فالنتيجة أن اليأس والعجز المتعلم يصبح جزءا نابعا
من شخصياتنا

الفصل الرابع

العجز المتعلم والاكتئاب

﴿ الفصل الرابع ﴾

العجز المتعلم والاكتئاب

إن الألم والخسارة والفقد والفشل مظاهر غير ممكن تجنبها في الوجود الإنساني ، أحيانا لا نستطيع الحصول على الوظيفة التي نرغبها ، وأحيانا أخرى ينبذنا الأفراد الذين نحبه ونرغبهم ، وقد لا نستطيع تحقيق ما تصبو إليه أنفسنا ، ونواجه عقبات يصعب تجاوزها ، ونقدم محاضرات سيئة ، ونكتب كتباً رديئة ، ونعتقد أننا في النهاية يجب أن نواجه مصيرنا بالموت ، فعندما نواجه عقبات يصعب تجاوزها ، وتذكر أنه لا يمكن التنبؤ بها نشعر بالحزن واليأس ، ونصبح سلبيين ، لا مباليين ، كسولين ، ونذكر أن مستقبلنا مظلم ، ولا نستطيع من خلال قدراتنا وجهودنا أن نفعل شيئا أفضل ، وقد نفقد الاستمتاع والتلذذ بالنشاط والعمل وبذل الجهد مثلما نفقد الاستمتاع بشهيتنا للطعام والشراب والمعايشة والحب ، وحتى النوم . ويعانى الناس في الحياة المعاصرة من الاكتئاب بصورة أكبر مما كان الناس يعانون منه في الماضي وفي المجتمعات السابقة ، لدرجة أنه يحلو لكثير من الكتاب والأدباء أن يصفوا هذا العصر بأنه عصر الاكتئاب ، وأصبحت نسبة الإصابة بالأمراض النفسية تتراوح بين ٢٥ و ٣٠ % من سكان أي دولة نتيجة ضغوط الحياة ، والمصاعب التي يواجهها الإنسان خصوصا في الدول الفقيرة ، حيث الفقر والجهل والمرض ، والدول الغنية حيث العزلة وصخب الحياة مما يبرر وجود ما يزيد على ٣٠٠ مليون مكتئب في العالم الآن (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٨ ، أحمد عكاشة ، ١٩٩٨)

وتشير الأبحاث والتوقعات المستقبلية إلى احتمال زيادة الاضطرابات النفسية والعقلية في القرن الحادي والعشرين ، وخاصة القلق ، والاكتئاب ، والاعتماد على المواد النفسية نظراً لكروب الحضارة وسرعة إيقاع الحياة ، والأنانية المفرطة ، وتقلص روح الجماعة ، وأزمة الهوية ، واهتزاز نزعة الإيمان ، ومحاولة الإنسان المستمرة للهروب من هذا الخضم من الضغوط والكروب (أحمد عكاشة ، ١٩٩٨)

ويعد ارتفاع معدلات الاكتئاب عامل مثير للقلق وربما أخطر ، حيث أصبح هذا المرض النفسي ثاني أكبر سبب للإعاقة المهنية بعد أمراض القلب . وتصل تكلفة هذه المشكلة مالياً

بالنسبة للحكومات والشركات تصل الى عشرات المليارات من الدولارات سنوياً حيث تتفق أمريكا نحو (٤٠) مليار دولار سنوياً على معالجة الاكتئاب . وقد يصعب نحو (١٢) مليون يوم عمل في السنة (السيد عبد المجيد الفرحاتي السيد ٢٥ : ٢٥٤)

وتفترض بعض الدراسات الأخرى معدلات تتراوح بين ٢,٢ إلى ٣,٥ لاضطراب الاكتئاب الرئيسي ، ويقدر ما بين ٩% و ٢٠% من مجموع السكان يعانون في وقت أو آخر على امتداد أعمارهم من أعراض جوهريّة للاكتئاب . وقد قدرت الدراسات السابقة ان النساء اللاتي يعانين من أعراض اكلينيكية للاكتئاب اميل لان تكن ضعف سببه الرجال . وفي مسح تم في الولايات المتحدة الأمريكية ظهر أن واحداً من كل خمسة أفراد (حوالي ١٩%) من المرجح أن يعاني من اضطراب في الوجدان خلال حياته . وأن حوالي واحداً من كل عشرة أفراد يعاني بالفعل من اضطراب الوجدان في الوقت الحالي (غريب عبد الفتاح ٢٠٢٠)

ويذكر جرو (Negrao , 1997) بعض المعلومات من دراسته شملت عشرة بلدان باستخدام محك الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث DSM-III ومن هذه المعلومات أتضح أن مدى شيوع الاضطرابات الوجدانية في هذه البلدان قد تراوح ما بين ١٥% في تايووان إلى ١٩% في بيروت كما وجدت سبب مرتفعه في باريس وفلورنسا ونيوزيلاند . وفي دراسة قام بها جاتر وآخرين (Gater et al , 1998) وجد ان مستويات شيوع نوبات الاكتئاب الرئيسي في خمسة عشر دولة تصل في المتوسط إلى ٧,١% للرجال و ١٢,٥% . علاوة على ذلك تقترح الدراسات ان زياده حدوث الاكتئاب الاحادي لدى النساء مقارنة بالرجال لا يمكن عزوها إلى الظروف الاجتماعية المحلية للمرأة . بل في الحقيقة فإن ثلاث دول غربية - إنجلترا ، فرنسا ونيوزيلاند - تعبر من بين الدول التي يوجد فيها نسبة عالية من الاكتئاب لدى النساء (Zuckerman , 1999: 160) .

وفي مصر وجد احمد عكاشة (١٩٩٨) ان نسبة الامراض الوجدانية في مصر تصل الى ٢٤,٥ من جملة الاضطرابات العقلية ، ومن هذه النسبة فإن حوالي ١٩,٧% من المرضى يعانون لاكتئاب لتفاعلي و ٥,٢% اكتئاب سن انبساط . أما حتى الان لم يجرى في مصر

وجد نسبة أعراض الاكتئاب بين مرضى العيادة النفسية في مستشفى القصر العيني ١٦ ٪ ويبدو أن هذه النسب في تزايد مستمر للأسباب التالية :

[١] تزايد متوسط عمر الفرد

[٢] تزايد الأمراض المزمنة التي تؤدي إلى الاكتئاب

[٣] تزايد استعمال الأدوية التي تؤدي أثارها الجانبية إلى الاكتئاب مثل الفينوثيازين Phenothiazine وأدوية الضغط المرتفع.

[٤] سرعة التغير الاجتماعي الذي يؤدي إلى زيادة الضغوط النفسية، واسمعروف أنها

تعجل بحدوث اضطراب الاكتئاب ، وتساعد على استمرارها ، بالإضافة إلى التفاوت

الطبقي في المستوى الاقتصادي (عبد الله عسكر ، ١٩٨٨ : ١٩)

ومن الأشياء التي تجعل موضوع الاكتئاب على درجة كبيرة من الأهمية ما ذكره ولسن Wulsin , 1996 عن أن خطر الاكتئاب في درجاته الموضوعية لا يقل عن خطر الأمراض الجسمية الشديدة كأمراض الأوعية الدموية والقلب . وأكد رأيَه بذكر دراسة مسحية على (١١٢٤٢) من المرضى المترددين على عيادات الرعاية الأساسية حيث بينت أن مخاطر الاكتئاب سواء بلغ المستوى المرضى أو ظل في المستوى العصابي يتساوى أو يفوق الأمراض الجسمية المعروفة ، بما فيها أمراض القلب والروماتزم والسكر وأمراض الجهاز الهضمي، وهناك دراسات أخرى تؤكد هذه الحقيقة وتضيف أن الاكتئاب في أي درجة من درجاته يرتبط بالضعف في الوظائف البدنية والاجتماعية جميعاً .

وكذلك العلاقة الوثيقة بين الاكتئاب والانتحار حيث تزيد نسبة الانتحار بين المكتئبين على غيرها لتصل إلى ما يقرب من ١٥ ٪ ، ومن بين كل حالات الانتحار تبين أن نسبة ٨٠ ٪ منها تسود بينهم حالات الاكتئاب . فضلا عن هذا تبين أن فرص الشفاء من المرض الجسدي واضطراب الوظائف العضوية تطول إذا كان المرض مصحوبا بالاكتئاب ، بينما تزداد فرص الشفاء السريع إذا كان المريض من النوع المتفائل والمبتهج (عبد الستار ابراهيم ١٩٩٨ : ٣٤) ويعد الاكتئاب أكثر الأمراض النفسية شيوعا ، وهو المسئول عن كثير من المعاناة والالام النفسية بين الغالبية العظمى من أفراد أي شعب من الشعوب

ويمكن القول بأن ٥٠-٧٠% من محاولات الانتحار التي تنتهي بالموت تكون بسبب الاكتئاب (أحمد عكاشة، ١٩٩٨: ٣٥١)

وفي هذا الصدد يعمل الاكتئاب عن إصابته للأفراد في مرحلتى الطفولة والمراهقة على إعاقه النمو الانفعالى والاجتماعى السوى ، ويسبب أوجه قصور ذا دلالة فى وظيفة الذات وفعاليتها ، وفى العلاقات بين الشخصية ، كما يؤدى إلى انخفاض فى معدل التوافق الاجتماعى فى المراهقة ، ويرتبط إلى جانب ذلك باضطرابات الشخصية . وفى هذه الحالة الأخيرة تقل استجابة المريض للبرامج العلاجية المختلفة ، ويقل أداؤه الاجتماعى، وينخفض معدل تواصله مع الآخرين إلى درجة كبيرة تعكس معها سوء التوافق الاجتماعى، ويصبح المريض أقل شعوراً بالرفاهية والسعادة ، وأقل قدرة على مسايرة الآخرين أو مسايرة أحداث الحياة اليومية .

وقد يصل الشخص الذى يعانى الاكتئاب فى تشاؤمه وفى شعوره بالشقاء وضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم القيمة إلى محاولة الانتحار ، ويرى هولدن (Holden , 1986) أن معدل الانتحار قد تزايد بين الشباب ثلاث مرات خلال العقود الأخيرة . ومعظم هؤلاء الشباب من الذكور البيض ممن تتراوح أعمارهم بين (٢٠-٢٤ سنة) . كما لاحظ أن زيادة تعاطى الكحوليات والمخدرات بين هؤلاء الشباب يعتبر عاملاً وثيق الصلة بالانتحار ، إلا أنه يعد عرضاً للمشكلة أكثر من كونه تفسيراً لها . وإلى جانب ذلك هناك جذور نفسية اجتماعية، وانفعالية وبيولوجية للانتحار بين الشباب . ويرى فيفر (Pfeffer , 1986) أن ذلك قد يرجع جزئياً إلى تغير العوامل الاجتماعية كزيادة الحراك ، وارتفاع معدلات الطلاق ، والعنف الذى تعرضه وسائل الإعلام ، لا سيما عنف الحروب ، وزيادة أعداد المراهقين .

وعندما يقدم شخص ما على الانتحار فمن المحتمل بالنسبة لنا أن نعتقد أن لديه جينات شاذة هى المسئولة عن ذلك ، وأنه كان يحتاج إلى رعاية طبية من الاكتئاب (Noll et al , 1985) كما أن لديه معارف مشوهة ومختلة وظيفياً عن النجاح والفشل (الفرحاتى السيد، ١٩٩٧) وأنه يفتقر إلى المهارات اللازمة للتوافق مع نفسه ومع الآخرين والتكيف مع البيئة ، أو أنه قد فشل فى تكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية الناجحة (Cohen &

(Syme , 1985 بمعنى أننا حينما نواجه الأخطار فى طريق الحياة أو الحرية أو تحقيق السعادة فإن الخطأ بطبيعة الحال لا يمكن أن يكون كما يرى شافر وبرينان & shaver) (brennam , 1991 فى المجتمع أو فى المعايير الثقافية السائدة بل يكون فى أنفسنا . (فى عادل عبد الله ، ٢٠٠٠ ، ١٦١)

تطور الاكتئاب

قد يتعرض الشخص المستهدف للاكتئاب فى مسار نشأته لألوان معينة من الظروف الحياتية المعاكسة التى تجعله حساسا بدرجة زائدة . من قبيل فقد أحد الوالدين أو الرفض الدائم للشخص من قبل قرنائه . كما أن هناك ظروفأ أخرى أقل حدة ووضوحاً قد تؤدي بالمثل إلى القابلية أو الاستهداف للاكتئاب . من شأن هذه الخبرات الصادمة المبكرة أن تؤهل الشخص للاستجابة المفرطة كلما صادف ظروفأ شبيهة بها فى حياته اللاحقة ، وتجعله أميل إلى الأحكام المطلقة المتطرفة ، فى مثل هذه الظروف فيرى ألا خسارة يمنى بها خسارة نهائية لا تعوض . وأى شخص لا يكثرث به كأنما يرفضه رفضاً تاماً .

وهناك صنف آخر من المستهدفين للاكتئاب تنحصر مشكلتهم فى أنهم قد وضعوا لأنفسهم منذ الصغر غايات مفرطة فى الكمال والصرامة ، بحيث يتقوض عالمهم وينهار كلما واجهوا فى حياتهم التالية إحباطات يتعذر اجتنابها .

إن الضغوط الحياتية التى تتسبب فى حدوث الاكتئاب فى مرحلة الرشد هى تلك التى تمس من الفرد جوانب حساسيته واستهدافه الخاص . من الأحداث المرسبة للاكتئاب ، والتى يتفق عليها العديد من التقارير البحثية والعيادية : انفصام علاقة هامة الفشل فى تحقيق هدف حيوى ، فقد وظيفة ، النكسات المالية ، العجز الجسمى المفاجئ ، فقد المكانة الاجتماعية أو السمعة والشهرة ، قد يؤدي أية من هذه الأحداث إلى الاكتئاب إذا أدركه الفرد أنه يهدد مصيره الشخصى وقدراته على التحكم

وليست خبرات الاكتئابى قبيل حدوث الاكتئاب بأقصى من خبرات غيره فى الأغلب الأعم . أما يختلف الاكتئابيون عن غيرهم فى الطريقة التى يؤولون بها حرمانا ما ، إنهم ينصفون بالخسارة معانى مشوهة فى التعميم ودلالات مبالغاً فيها إلى حد بعيد .

وهذه حالة توضيحية تبين الطريقة التي تؤدي بها الظروف الصادمة المتضمنة لخسارة ما إلى مجموعة الأعراض الاكتئابية . إنها حالة رجل هجرته زوجته على غير توقع . إن أثر الهجر على أحد الأزواج هو شيء يصعب توقعه . فمن الجلى أنه ليس كل من هجرته زوجته يصبح مكتئبا حتى ولو كان الهجر موجعا له ، فقد يكون لديه مصادر أخرى للإشباع - أفراد الأسرة والأصدقاء ، يمكنه بها أن يسد الفراغ ، إذ لو كان الأمر مجرد ثغرة أو فجوة جديدة في حيات فإنه عسى أن يتمكن بمرور الأيام من تحمل هذا الفقدان دون أن يقع فى اكتئاب مرضى . غير أننا نعلم أن بعض الأفراد المستهدفين يستجيبون لمثل هذا الفقدان باضطراب نفسى جسمى .

يتوقف تأثير فقد جزئيا على نوع المعانى المرتبطة بالشخص المفقود وشدتها ، فالزوجة فى مثالنا الحالى كانت محور خبرات مشتركة وأحلام وآمال بالنسبة لزوجها الذى هجرته . لقد نسج حولها شبكة من الأفكار الإيجابية مثل : " هى جزء منى " " هى كل شيء لى " ، " إننى أستمتع بالحياة بفضلها " ، " إنها دعامتى الأساسية " ، " إنها توأسينى فى محنتى " تتراوح هذه الارتباطات الإيجابية بين ما هو واقعى وبين ما هو وهمى خيالى شديد البعد عن الواقع . وبقدر هذه المغالاة والتشدد فى التصورات الإيجابية يكون تأثير الفقدان

أعراض الاكتئاب

غالبا ما تتخذ كلمة الاكتئاب لوصف عدد كبير من الظروف أو الحالات ، مثل انخفاض المعنويات ، خيبة الأمل ، أو ردود فعل نفسية مؤقتة للإصابة أو الفقدان ، بالإضافة إلى ذلك فإن الشكوى من الاكتئاب يمكن أن توجد تقريبا فى كل الاضطرابات العقلية ، ولذلك فإن تشخيص الاكتئاب يتطلب وجود أكثر من عرض .

ويرى أكسيكال (1983 ، akiskal) أنه وفقا للتصنيف الذى قدمه سكيندر Schneider للشخصية الاكتئابية هناك سبع مجموعات من الأعراض تميز تلك الشخصية هى :

- ١ - الهدوء ، الانطواء ، السلبية ، والتردد وعدم الحسم .
- ٢ - الحزن ، والتشاؤم ، وعدم القدرة على التمتع والإمتاع .
- ٣ - نقد الذات ، ولوم الذات وتوبيخها ، وازدراء الذات أو الحط من قدرها .
- ٤ - الشك ، والنقد الزائد وصعوبة إرضائها (كشخصية)

٥ الصمير الحى والمسؤولية والتنظيم الذاتى

٦- الميل للقلق .

٧- الانشغال بالاحداث السلبية وعدم الكفاءة ، والنقائص الشخصية لدرجة المتعة المرضية .
ومن وجهة النظر الاكلينيكية فإن الاكتئاب عبارة عن مجموعة أعراض Syndrome يتصف باضطراب فى المزاج ، بالإضافة إلى اضطرابات متنوعة (معرفية . نفسية جسمية) والتي تحدث عجزا واضحا في قدرة الفرد على التصرف بفعالية . وعلى الرغم من انه توجد العديد من الأعراض المرتبطة أو المصاحبة مع مجموعة أعراض الاكتئاب إلا انها تعتبر جميعها ضرورية لتشخيص هذا الاضطراب

١- اضطراب المزاج MOOD : يشعر الشخص المكتئب بشدة بالحرر عدم السعادة الكابة ، الغم والحزن ، كما أن الغضب والضجر أو الملل ربما يكونان المظاهر السائدة فى بعض الحالات وقد يشعر بخيبة الأمنية ، ويفكر فيما بعد الحياة . وأحيانا يصبح استمتاعه بالأنشطة واهية ، لا تستمر فترة طويلة .

فالحزن ليس العرض الوحيد البارز فى الاكتئاب . فهناك علاقة وثيقة بين الاكتئاب والقلق ، حيث أن المكتئبون دائما ما يشعرون بالقلق . وبشكل مدهش قد لا يشعرون بالقلق على الإطلاق ، ربما يكون القلق وسيلة للاستجابة للخطر . بينما يؤدي الاكتئاب إلى نقص هذه الاستجابة ، فعندما يكون الفرد فى موقف مهدد فإن قلقه يزداد ويكون أساسا لسلوكه وإذا استمر تعرض هذا الفرد للقلق ، فإنه يعتقد أن بعض سلوكياته قد تكون غير قادرة على مساعدته ، وقد تؤدي به إلى توقع العجز ، فالقلق قد يزول ويحل محله الاكتئاب .

فعندما يدرك الفرد أنه لا يستطيع فعل شئ للتحكم فى الأشياء فإن القلق والاكتئاب يعملان فى نفس الوقت ، وهنا يتذبذب الفرد بين توقع العجز . ورغبته فى السيطرة على الموقف (Garber et al , 1993) بالإضافة إلى الحزن والقلق ، فإن العدائية ترتبط أيضا بالاكتئاب ، حيث يؤكد فرويد أن الاكتئاب عبارة عن غضب موجه نحو الذات ، فالشخص المكتئب يستخف ويحقر من شأن نفسه معتبرا إياها لا تساوى شيئا ، لدرجة أنه يرغب فى قتل نفسه ، يقول فرويد إن الشخص المكتئب يتعلم كيف يكره نفسه ، وهو مارال يحبو بجوار امه . على سبيل المثال قد يحدث أن تهمل الأم طفلها فى يوم من الأيام

٠٠ او هكذا يتصور الطفل (وقد يحدث ذلك إذا أمضت الأم يوم الاجازة بعيدة عن طفلها . او تنجب طفل آخر) يحدث هذا لدى بعض الأطفال نوعا من الغضب الشديد . ولكن لكون الأم محبوبة لدرجة تنأى بها عن غضب الطفل ، فإن الطفل يوجه هذا الغضب الشديد تجاه هدف أكثر قبولا لديه وهو ذاته (وبتحديد أثر جزء من ذاته يشابه أمه) قد يصبح ذلك عادة هدامة . والآن عندما يتكرر الإهمال من قبل الأم مرة أخرى ، فإن غضب الطفل يتجه ضد نفسه بدلا من أن يوجه الطفل نحو المسبب الفعلي للخسارة الواقعية ، يتبع ذلك الاشمزاز من النفس ، والاكتئاب كرد فعل لافتقار الطفل لشيء ما ، والانتحار أحيانا (Seligman , 1998)

٢- اضطراب السلوك والدافعية : من بين أهم خصائص الاكتئاب خاصية انعكاس الأهداف الكبرى في الحياة ، حيث لا يميل فقط إلى تجنب الخبرات التي كانت من قبل ترضيه ، أو تمثل التيار الأساسي لحياته ، بل ينحدر إلى حالة من السكون ، وعدم الفعالية . والركون إلى السلبية ، وربما بلغ به الأمر حد الرغبة في الانسحاب الكامل من الحياة عن طريق الانتحار (بيك ، ترجمة عادل مصطفى ، ١٩٩٩ : ٩٩)

وفي هذا الخصوص يذكر بترسون وآخرون (Peterson et al , 1995) أن الأعراض السلوكية والدافعية للمكتئبين هي السلبية ، وغموض السلوك ، وعدم وضوح توجهاته ، والأفعال الانتحارية ، فهم غالبا لا يستطيعون البدء في أى عمل ، ويتمسكون بشدة بالروتين والابتذال عند أداء المهام ، وينسحبون بسرعة وبسهولة عند مواجهة المهام الصعبة .

ولكي نفهم العلاقة بين استجابات المكتئب ، وبين إدراكه للخسارة . من المفيد أن نتمعن في الطرق التي استسلم بها ، إنه لم يعد يحس بالانجذاب إلى ضروب المحاولات التي اعتاد من قبل أن يقوم بها تلقائيا . بل يجد في الحقيقة أن عليه أن يجبر نفسه بالقوة على أن يزاوّل أنشطته المعتادة . إنه ليسوق نفسه لتأديتها لأنه يعتقد أنها واجبة الأداء عليه ، أو أنه من الصالح ان يؤديها ، أو يريد أن يؤديها ، بل لأن الآخرين يضطرونه إلى ذلك ، ويجد ان عليه ان يعمل ضد مقاومة داخلية كبيرة ، كما لو كان يحاول قيادة سيارة مفرملة ، او يسبح ضد التيار (بيك ترجمة عادل مصطفى ، ١٩٩٩ : ١٠٠)

وتتبننا خبرات الحياة اليومية إلى أن الفرد حين يدرك عجزه عن تأدية مهمة ما يكون اميل إلى تركها ، فهو يتبنى موقف " لا جدوى من المحاولة " ولا يجد أي دافع تلقائي للقيام بهذه المهمة . زد على ذلك اعتقاده في عبث المهمة ، وعدم جدواها ، حتى ولو أنجزت بنجاح من شأنه أن يقلل دافعيته إلى أدنى حد .

ومادام مريض الاكتئاب يتوقع نتائج سلبية فهو لا يستشعر أي حافز داخلي لبذل أي جهد ، ولا يرى أي طائل من المحاولة ، لأنه يعتقد أن الأهداف لا معنى لها ، فالقاعدة هنا أن يتجنب الناس المواقف التي يتوقعون أنها مؤلمة ، فإن مريض الاكتئاب الذي يرى معظم المواقف باطلة أو مملة أو مؤلمة ، لا نندهش من تجنب الحاجات الأساسية ، وهذه الرغبات التجنبية عنده هي من القوة بحيث تفوق أي ميول تجاه النشاط الهادف البناء .

ويمكن توضيح الركون إلى السلبية في تعاقب مهم من الأفكار : إني منهك وحزين بحيث لا أستطيع عمل أي شيء . لو أنني قمت بأي نشاط فلن أجد إلا إلى أسوأ ، ولكن لو ظللت ساكنا مستسلما فربما أمكنني أن أدخر وقتي ، فتذهب عني المشاعر السيئة ، غير أن هذه المحاولة للهروب من المشاعر المؤلمة عن طريق الركون السلبي ، لا تؤدي إلى شيء اللهم إلا المزيد من الكرب . وبدلاً من أن يحاول الفرد التخلص من هذه الأفكار وكذلك مشاعرها المؤلمة ، فإنه يجتر Ruminates بها ويصبح أكثر انشغالاً بها .

ويذكر بيك أن التبدل وتعلم الكسل ، إدراك العجز لدى المكتئب ينتج عن الانسحاب الكامل، وتخليه ، واستسلامه السريع لأقل المؤلمات ، كذلك تتجم فقد التلقائية ، وتجنبك الرغبات الهروبية والتجنبية والانتحارية من أسلوبه في تقييم حياته ، ويؤدي تعلم العجز إلى فقد الدافع ، فحيث أنه يتوقع نتيجة سلبية لأي فعل يأتيه ، فإنه يفقد الباعث الداخلي عن الانخراط في أي نشاط بناء (Peterson , Maier , Seligman , 1995) ومن ناحية أخرى تعد المظاهر السلوكية للمكتئب كالخمول ، والإقلاع ، السريع ، وتعلم الانسحاب ، والركون إلى السلبية نتاجاً للمحتوى المعرفي السلبي ، على سبيل المثال تعد السلبية وتعلم الانسحاب تعبير عن فقد المكتئب الدافع التلقائية والحس الذاتي على القيام بالسلوك بسبب إدراكه المشوه بأنه لا قيمة للجهد ، كما يرتبط الإنهاك السريع بالتوقع الدائم للنتائج السلبية لأي سلوك يقوم به المكتئب (الفرحاتي السيد ، ١٩٩٧ : ٦١)

٣- اضطرابات جسمية: يعتبر هذا النوع من الأعراض من أكثر الأعراض شيوعا وأكثرها خداعا ، فعادة ما يصبح المكتئب مقتنعا مستترا في شكل الشكاوى الدالة على سرعة التعب والإرهاق ، وضعف الطاقة ، وآلام الظهر والجسم دون أن تكون هناك اسباب عضوية واضحة تبرر ذلك ، ومن الشكاوى الجسمية المميزة للاكتئاب : اضطرابات النوم بما فيها الاستيقاظ المبكر ، والعجز عن مواصلة النوم ، أو النوم المتقطع ، أو صعوبة الاستيقاظ في الصباح . . . ومنها أيضا اضطرابات الشهية بما فيها فقدان الشهية ، وعدم التلذذ بالطعام ، وفقدان الوزن ، ومنها أيضا الشكاوى من الصداع وآلام المعدة ، وتقلصات ، ومنها كذلك فقدان الرغبة الجنسية ، والعزوف عنها ، وعدم تحقيق اللذة التي كانت مرتبطة بها من قبل (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٨)

ويؤكد ويز (Weiss , 1982) أن التعرض لصدمات مؤلمة وغير ممكن التحكم فيها يؤدي إلى العديد من الأعراض السيكسوماتية التي تميز المكتئبين ، حيث أن الحيوانات اللاتي تتعرض لصدمات غير ممكن الهرب منها تؤدي إلى نقص معدلات الأكل لديها ، ونقص الوزن مقارنة بالحيوانات التي تتعرض لصدمات ممكن الهرب منها ، وفي دراسة لويز وجودمان (Weiss & Goodman , 1985) عن اضطرابات النوم لدى الحيوانات التي تتعرض لصدمات غير ممكن الهرب منها ، أظهرت أن هذه الحيوانات يضطرب نومها ، مقارنة بالحيوانات التي لا تتعرض لمثل هذه الصدمات ، ويزداد أثر هذه الصدمات في الصباح الباكر كجزء من حلقة النوم ، حيث وجد أن نقص النوم يستمر لمدة (٥) أيام على الأقل بعد إجراء الصدمة غير الممكن الهرب منها ، بينما يؤثر الاستيقاظ مبكرا على استمرار نقص النوم لمدة أيام عديدة .

٤- نقص تقدير الذات : حين يتفكر مريض الاكتئاب في المحن التي ألمت به (انفصال ، رفض ، هزيمة ، خيبة أمل ، وإحباط سعى) يشرع في تقييم نفسه في ضوء هذه الخبرات ، فيعزو عسره وشدته إلى نقيصة شائنة فيه ، فيستنتج الزوج المهجور مثلا (لقد خسرتها لأنني شخص كره غير جدير بالحب) .

عندما يعزو المريض سبب فقدان إلى نفسه ، يتحول الصدع في نطاقه الشخصي إلى هوة كبيرة : فلا يعود يعاني من فقدان وحده ، بل هو يكتشف نقصا في نفسه ويميل إلى

تضخيم هذا النقص إلى حد بعيد ، فتفكر المرأة التي هجرها حبيبها مثلاً : " لقد علت بى السن وصرت دمية الشكل . من المؤكد أن شكلى أصبح قبيحاً " ويفكر الرجل الذى خسر وظيفته بسبب انهيار عام فى الاقتصاد : " إننى غشيم أخرق ، وأعجز من أكسب قوتاً " (بيك ، ترجمة عادل مصطفى : ٩٣)

إن فحصاً دقيقاً لعبارات المكتئبين لظاهرة نقد الذات ، نلاحظ أن مرضى الاكتئاب يبخسون نفس الصفات التى كانوا من قبل يقدرونها فى أنفسهم ويعتزون بها . شأن هذه المرأة التى طالما سرها منظرها فى المرأة فجعلت بعد أن أصابها الاكتئاب توبخ نفسها بإهانات مثل " إننى أشيخ باستمرار وأصير قبيحة دمية " ومثل هذه المرأة التى كثيراً ما اعتمدت على لباقتها واستغلت حلاوة حديثها وأسرت انتباه الآخرين واعتزت بهذه القدرة ، فإذا بها بعد أن أصابها اكتئاب حاد تحدث ذاتها " لقد فقدت قدرتى على إثارة انتباه الناس . إنى لا أقدر حتى أن أدير حديثاً مهذباً "

وقد بينت البحوث أن المكتئبين يصفون أنفسهم على اختبارات الشخصية بالفشل ، ويسمون سلوكهم وشخصياتهم بالنقص ، خاصة فى المجالات التى تمثل لهم قيمة حيوية كالعمل (أى أنه يرى نفسه فاشلاً فى عمله ، بالرغم من أنه ليس كذلك) ، أو الأسرة ، أو فى النشاطات المهنية الأخرى كالكتابة والتأليف ، وتحقيق الأغراض الإبداعية والأهداف التى يطمح لها (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٨ : ٢١)

ويتخذ انشغال الفرد بنقائصه أشكالاً كثيرة . فهو يقيم كل خبرة من خبراته وفقاً لهذا النقص . وهو يؤول أى خبرة تحتل أكثر من تفسير أو تحمل نبرة سلبية خفيفة كدليل على نقصه وقصوره . فهذه امرأة تعاني من اكتئاب خفيف تستنتج بعد مشادة مع أخيها " إننى غير قادرة على أن أكون محبوبة أو أن أمنح حباً " ، ولا يلبث اكتئابها أن يشتد ، رغم أن لديها فى الحقيقة العديد من الأصدقاء المقربين ، ولديها زوج محب وأطفال . وحين تكون إحدى صديقاتها مشغولة بحيث تقصر معها الحديث على الهاتف تقول لنفسها " إنها لا تريد أن تتحدث معى بعد ذلك " وحين يعود زوجها من مكتبه متأخراً ترى أنه كان يقضى الوقت فى مكان ما ليتجنب البقاء إلى جانبها . وحين يتدمر أطفالها على المائدة تفكر " لقد

خذلتهم " الحق أن في جميع هذه الحالات كانت هناك تفسيرات أقرب إلى العقل والقبول ، ولكن المريضة تجد صعوبة في الالتفات إليها أو إلى أية تفسيرات لا تنعكس عليها سلباً .

كما ينتقص الاكتئابى من مزاياه التى ارتبطت عنده بالرضا والإشباع . وهو بذلك ينزع الرضا عن نفسه ويقصيه ، فحين ينتقص مريض من جاذبيته فهو فى حقيقة الأمر يقول : لم يعد يسرنى مظهرى البدنى ولا الاطراءات التى أنالها من أجله ولا الصداقات التى أعاننى على تكوينها والاحتفاظ بها " ولا شك أن فقد الإشباع يعمل على تشغيل آلية تعكس اتجاه الإثارة الوجدانية من السعادة إلى الأسى .

٥- اضطراب العلاقات الاجتماعية : تعبر نسبة كبيرة من المكتئبين عن صعوبة واضحة فى التعامل والاحتكاك بالآخرين ، وتتخذ هذه الصعوبة لدى المكتتب مظاهر متنوعة منها عدم الرضا عن علاقاته الاجتماعية كالعلاقة بالزوج أو الزملاء ، أو العلاقات المعتادة بالنسبة للناس المألوفين له . وقد يحس بعضهم بالتكدر والقلق فى المواقف الاجتماعية المتوقعة أو القائمة بالفعل ، وقد يجد بعضهم صعوبة واضحة فى تكوين المهارات الاجتماعية، خاصة فى المواقف الاجتماعية التى تتطلب تأكيد الثقة بالنفس أو الدفاع عن الحقوق إذا ما هدرت، أو اتخاذ مواقف حازمة تجاه الإلحاحات غير الواقعية من الآخرين، أو عندما يتخطى بعضهم حدود اللياقة الاجتماعية ، وأحياناً يجد بعضهم صعوبة فى التعبير عن استيائه أو رفضه للأشياء التى تمثل عبئاً على الوقت أو الصحة، أو الراحة، وأخيراً قد يشعر البعض منهم بأنه وحيد، ويفتقد حب الآخرين ودعمهم، ومع ذلك تجده يميل للانسحاب وعدم بذل الجهد الإيجابى لتأكيد الروابط الاجتماعية المهمة (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٨ : ٢٤)

٦- اضطراب التفكير : أصبح من المقبول علمياً أن الأعمال الذهنية للمعلومات Information Processing ينطوي على كثير من التشويه والتحريف ، لأن الإنسان عنصر إيجابى فى عمليات الإدراك والتفسير والاستدلال واسترجاع المعلومات وليس مجرد مستقبل سلبي للمثيرات . فالناس لا يتعلمون فقط من خلال القواعد الشرطية أو التعلم الاجتماعى ، بل يتعلمون أيضاً من خلال التفكير فى المواقف وتفسير الأحداث ، وهناك من الأدلة الإكلينيكية والتجريبية التى تدعم الفرض القائل بأن نظام الأفكار اللاعقلانية عند الفرد

هو المسئول عن الاضطرابات النفسية ، وأن الانفعال ما هو إلا عملية اتجاهيه ومعرفية ، وأن الأسلوب الأمثل لتعديل أو تغيير الانفعال يكمن في تعديل أو تغيير تلك العمليات العقلية المعرفية ونظام الأفكار اللاعقلانية

ويقوم المنظور المعرفي على أساس أن هناك علاقة وثيقة بين المعرفة والانفعال والسلوك . فعندما يفكر الإنسان فأنه ينفع وبسلك . وعندما ينفع الإنسان فهو يفكر وبسلك . وبذلك فالاضطراب الانفعالي لا يمكن فصله عن طريقة تفكير الفرد وإدراكه وتفسيره بل تخيله ، فالأحداث والمواقف والدلائل ليست هي المشكلة ولكن نظرة الأشخاص لها هي المشكلة ، ويؤكد على أن الانفعال نتيجة للأفكار والمعارف ، وتنشأ الاضطرابات الانفعالية كنتيجة للأنماط المشوشة في نظام تشغيل المعلومات . وأنه لكي يمكن التنبؤ بالتحكم السلوكي للفرد على الموقف يجب النظر إلى معارفه، أو تفسير الفرد المعرفي للموقف (الفرحاتي السيد ، ١٩٩٧) وبذلك فإن طبيعة الاستجابة الانفعالية لدى فرد ما تتوقف على ما إذا كان هذا الفرد يدرك الأحداث على أنها إضافة أو تهديد أو اصطدام بالنسبة لمجاله الشخصي الذي يتألف من جملة الأشياء التي يعطيها أهمية خاصة، وعند التفرقة بين الاستجابة الانفعالية يجب النظر إلى محتوى التكوين المعرفي لكل اضطراب، حيث أنه لكل اضطراب انفعالي محتواه المعرفي الخاص ، وتتضح هذه التفرقة عند استخدام المخططات المعرفية والأفكار التلقائية والتفسيرات المتحيزة المصاحبة للاضطراب الانفعالي .

على سبيل المثال ينشأ الحزن من إدراك أن شيئاً ما ذا قيمة للشخص قد فقد ، ومن ثم حدوث فقدان في المجال الذاتي للفرد . أما إذا أدرك أو توقع المكسب فإن ذلك يؤدي إلى السرور ، كذلك إن التهديدات إزاء الذات الجسمية أو النفسية بأن شيئاً قد فقد تؤدي إلى القلق . أما انفعال الغضب فينشأ من إدراك الفرد لهجوم مباشر سواء كان مقصوداً أم غير مقصوداً ، أو من الاعتدال على القوانين والأنظمة أو الأخلاق والمعايير التي يعتز بها الفرد ، ويفسرها على أنها هجوم على مجاله الشخصي، وأن عليه أن يأخذ هذا الهجوم مأخذ الجد ، وأن يركز على خطأ الفاعل أكثر من تركيزه على ضرر يلحق به . إن الفكرة التي تؤدي إلى الحزن أو السعادة أو القلق أو الغضب إذا اشتملت على تشويه للواقع ينتج عنها اكتئاب أو هوس ، أو استجابات قلق ، أو حالات بارنويا (محروس الشناوي ، ١٩٩٤ : ١٥)

وقام بيك Beck , 1963 بتحليل النتائج اللفظي لـ (٨١) مكتئباً وغير مكتئباً في العلاج النفسي، حيث وجد أن المكتئبين كانوا يحرفون خبراتهم بطريقة خاصة ، فكانوا يسيئون تأويل الأحداث ويضيفون عليها معاني الحرمان والفشل الشخصي والرفض أو يبالغون في دلالة الأحداث التي بدا أنها عادت عليهم بسوء ، وكانوا لا يكفون عن نسج توقعات وتنبؤات سلبية دون مبرر ، وكانت تقييماتهم المشوهة للواقع تشبه محتوى أحلامهم .

وينظر بيك Beck إلى الاكتئاب بوصفه تنشيطاً لثلاثة أنماط معرفية رئيسية تؤدي إلى أن ينظر المريض إلى نفسه وإلى خبراته وإلى مستقبله بصورة متميزة سلبياً ، ويسمى بيك هذه الأنماط بالمثلث المعرفي السلبي Negative Cognitive Triad ، فالنمط الأول هو نظرة المريض السلبية إلى نفسه (أنا فاشل) ، إذ يعتبر المريض نفسه ناقص الكفاءة يعاني من القصور والنبذ ، وهو ينزع إلى أن ينسب خبراته غير السارة إلى نقائص مفترضة فيزيقية أو عقلية أو خلقية ، وفي رأيه أنه لا قيمة له بسبب هذه النقائص المفترضة ، وينزع إلى رفض نفسه بسببها وفضلاً عن ذلك فهو يعتبر أنه تنقصه الخصائص التي يراها أساسية لتحقيق السعادة أو القناعة ، ويوجد هذا النمط في تقدير بيك لدى غالبية المكتئبين ، أما النمط الثاني فهو التفسير السلبي للخبرة (سوف يقوم الآخرون بإلحاق الأذى بي إذا ما أعطيتهم الفرصة لذلك) فالمريض يميل إلى أن يرى عالمه الشخصي يتطلب منه أموراً غير معقولة ، ويقيم عراقيل يصعب تجاوزها في طريق تحقيق أهدافه في الحياة، أو أنه محروم من الشعور باللذة أو الإشباع ، والنمط الثالث هو النظرة إلى المستقبل بصورة سلبية (لن تسير الأمور بشكل أفضل) ويوجد هذا العرض في كل أنواع الاكتئاب تقريباً ، فالمريض يتوقع أن تستمر متاعبه الحالية دون نهاية وهو يتوقع الفشل في كل ما يقدم عليه من أعمال (لويس مليكة، ١٩٩٤ : ٢٣١ - ٢٣٢) وبكلمات أخرى يرى بيك أن الاكتئاب ينتج - بشكل أساسي - من ميل الفرد للنظر إلى نفسه والمستقبل والعالم بنظرة تشاؤمية غير منطقية . ينتابها التحريف والتشويه، ومن ثم فإن المكتئب ينظر إلى نفسه على أنه ليس كفئاً وغير قادر وغير مرغوب فيه . وهو يتوقع الفشل والنبذ وعدم الرضا وعلى هذا الأساس يدرك كل خبراته على أنها تؤكد توقعاته السلبية تلك ، وكل أعراض الاكتئاب سواء أكانت وجدانية ، سلوكية ، جسمية . دافعية .

ينظر إليها جميعاً على أنها نتيجة مباشرة لذلك المثلث المعرفي السلبي (حسن عبد اللطيف ، ١٩٩٧ : ٤٥)

وبالتالي يصوغ بيك نظرية متكاملة يفسر على أساسها حدوث الاضطرابات الانفعالية - ولا سيما الاكتئاب - في ضوء الآراء السلبية التي يحملها المريض عن الذات والعالم والمستقبل ، فالخبرات التي يمر بها الشخص تستمد دلالتها الياثسية أو المكتنبية أو الأنهزامية من خلال التحامها بهذا الأسلوب ، فتبنى مثل هذا الاعتقاد يؤدي إلى تشويه إدراك الواقع بشكل سلبي ، ثم تأتي بعد ذلك الاستجابة الانفعالية أو السلوكية العاجزة والتي نسميها اكتئاباً ، وبعبارة أخرى فإن المواقف المحايدة أو الغامضة تكتسب دلالتها ومعناها من خلال ما نعتقد بشأنها ومن خلال قدراتنا على مواجهتها (عبد الستار إبراهيم وآخرون ، ١٩٩٣ : ١٢١)

وتتلخص الفكرة الأساسية لدى أصحاب النظرية المعرفية في أن نظرة المكتتب التشاؤمية فيها تشويه لواقعه ، وعليه يفترض أن لدى المكتتب صيغة معرفية Cognitive Schema تعمل على تثبيت تفكيره التشاؤمي السلبي وتأكيد ، على الرغم من الأدلة التي تثبت عكس ذلك ، وتعمل هذه الصيغة المعرفية على ترشيح الأحداث التي تواجه الشخص ، ويتضمن ذلك عمليات العزل والتصنيف والتقويم للمثيرات والأحداث المختلفة ، وعلى ذلك فعند مواجهة الشخص للأحداث والمثيرات تقوم تلك الصيغ المعرفية بتفسيرها بشكل سلبي ومحرف للواقع .

ومن المهم توضيح أن النظرية المعرفية تفترض أن الصيغ المعرفية تتكون وتتطور في ضوء خبرات الشخص ، كما أن هناك أناساً مستهدفين ومعرضين للاكتئاب . الشيء الآخر أن الصيغ المعرفية السلبية هذه تظل في حالة كمون حتى يتم استثارتها بالضغط والأحداث البيئية المختلفة . أو ما يسمى بالعوامل المعجلة Precipitating Factors والتي يكون الشخص حساساً تجاهها . وعلى الرغم من أن النظرية المعرفية تعطي أهمية للعوامل النفسية والمعرفية في نشأة الاكتئاب وتطوره ، إلا أنها تعترف بدور العوامل التفاعلية للعلاقات بين الأشخاص من حيث تأثيرها على تطور حالة الاكتئاب وثباته .

ويؤكد جرينبرج وبيك (Greenberg & Beck, 1989: 10) على دور المتغيرات المعرفية إلا أنهما يؤكدان على أن محتوى التكوين المعرفي الذي على أساسه يستقبل الفرد المعلومات هو الذي يحدد طبيعة الاضطراب الانفعالي، فالتكوين المعرفي الذي يتسم بالأحكام التلقائية السلبية تجاه الذات والعالم والمستقبل والشعور بانخفاض قيمة الذات والتشاؤم والتركيز انتقائياً على الجوانب السلبية من الموقف، هذا التكوين يرتبط بالاكتئاب، وبالتالي فإن الاكتئاب حسب ما تفسر هذه النظرية يرتبط باضطراب التفكير، وأن أعراض الاكتئاب تعد نتيجة مباشرة للأنماط المعرفية السالبة - التي تكمن ما بين الحدث أو الخبرة وبين النتيجة الانفعالية - فالمعرفة أو الأفكار التلقائية هي التي تحكم النتيجة الانفعالية وليست الضغوط الخارجية فحسب. وتمثل الأنماط المعرفية السالبة أساس الاكتئاب ونموه، فالإكتئاب ينتج من صيغ Schema وأخطاء معرفية Cognitive Errors وهذه الأخطاء المعرفية تكون الثلاث المعرفية السالبة

وقدم إحدى مرضى حالات بيك تقريراً بالسلسلة التالية من الأحداث في فترة لاتزيد عن نصف ساعة : كانت زوجته متأزمة بسبب بقاء أطفالها في ارتداء ملابسهم . الأمر الذي جعله يظن بأنه أب غير صالح لأن أطفاله غير منظمين . كما لاحظ هذا الرجل ثقباً في صنبور المياه فاعتقد بأنه زوج غير جيد لترك مثل تلك الأشياء - وأثناء قيادته لسيارته متوجهاً إلى عمله قال لنفسه " لابد أنني سائق غير ماهر وإلا لما سبقثني السيارات الأخرى " وحينما وصل إلى عمله لاحظ أن بعض زملائه قد وصلوا مبكرين عنه فقال لنفسه " إنني إنسان لا يكرس نفسه لعمله و إلا لما أتى الآخرون أكثر تبكيراً مني " وحينما لاحظ الملفات والأوراق مكدسة على مكتبه استنتج " إنني إنسان لا أجيد تنظيم عملي لأن لدى الكثير لا أقوم به " (Beck, 1967: 235) وهنا يؤكد بيك أن هناك نموذجان للشخصية هما

١- الشخصية الآلية Autonomous Personality وتدور حول أن إحساس الفرد بالهوية الذاتية يستند إلى إنجازاته ، ومعتقد هذه الشخصية المحوري هو (أنا لست على القمة فأنا لاشيء)

٢ - الشخصية اجتماعية الوجهة Sociotropic Personality وتدور حول الاعتقاد في الحاجة إلى استحسان الآخرين ، معتقد هذه الشخصية المحوري هو (أنا لاشيء إذا لم ألق استحسان الناس)

ويرى تيسدال Teasdale أن الذاكرة الملائمة للمزاج تعمل على استمرار الاكتئاب ، لأنها تشير إلى ميل المكتئبين أو الذين يشعرون بالحزن إلى تذكر المعلومات المتسقة مع حالتهم ، وفي مقارنة لثلاث مجموعات (مكتئبين ، ومرضى نفسيين آخرين ، ومجموعة صابطة) تبين أن المكتئبين تذكروا كلمات سلبية تشير إلى الذات أكثر من المجموعتين الأخيرتين (David & Dobson) وفيما يلي بعض المعارف المشوهة التي تميز المكتئبين :

(١) **الاستنتاج التعسفي Arbitrary Inference** حيث يعتمد الأفراد على أفكار تفتقر إلى القرائن العلمية التي تدعمها ، ويلتزمون بهذه الأفكار رغم أنها تتعارض مع الشواهد الواقعية فالطالب الذي اعتاد النجاح في المدرسة ورسب مرة واحدة في امتحان ما . يستنتج أنه غبي ، وطالما أنه غبي ، فيجب عليه أن لا يذهب إلى أي مكان . وكأن يعتقد الفرد أن سوء حظه هو الذي جعل الدنيا تمطر عندما خطط للخروج في نزهة يعزف فيها الموسيقى في الهواء الطلق ويسعد ويمرح .

(٢) **التجريد الانتقائي Selective Abstraction** حيث يركز الأفراد على جانب معين للموقف ، أو على علاقة من مجموعة علاقات ، كأن يعزل الفرد جزئية معينة من سياقها العام ويؤكد لها في سياق آخر ، . مثل الطالب الذي يعتقد أنه منخفض القيمة ويصبح شديد الغيرة عندما يرى صديقه مع شاب آخر . ولوم العامل لنفسه عند فشل الآلة الميكانيكية في العمل على الرغم من أنه ليس هو وحده الذي يعمل على هذه الآلة . والطفل الذي تبعده معلمته عن المساهمة في نشاط حركي بسبب ضعف في ساقه ، قد يعزف عن المساهمة في أي نشاط اجتماعي آخر لأنه يشعر أنه غير محبوب لعجزه عن اللعب مثل غيره . والتجريد الانتقائي من الأخطاء التي تشيع في أفكار المكتئبين - حسب ما يذكر عبد الستار إبراهيم (١٩٨٥ : ١٧٧) - أن المكتئب يركز على جزء من التفاصيل السلبية ويتجاهل الموقف ككل ، فهو يعود للمرئ بعد حفلة أو لقاء ولا يذكر من هذا اللقاء إلا أن فلانا تجاهله وفلانا قاطعه في الكلام وأنه كان يجب أن يقول كذا ، وأن لا يقول كذا . الخ

ومن ثم فإن التجريد الانتقائي يجعل المريض يسرف في تأويل الأحداث اليومية كدلائل فقد ويغفل عن التأويلات الأكثر إيجابية ، إنه مفرط الحساسية للمؤثرات التي توحي بالخسارة وغير مبصر للمؤثرات التي تمثل المكسب . كما انه بنفس النوع من الانتقائية يستدعي خبرات الماضي ويذكرها . فتراه يخف إلى تذكر الخبرات الأليمة ويضرب صفحاً حين يسأل عن الخبرات الإيجابية . وقد عرض ليثمان (Lishman , 1972) لهذه الذاكرة الانتقائية وبرهن عليها تجريبياً

ونتيجة لذلك يغدوا مريض الاكنتاب غير مكترث بالانفعالات السارة . ورغم أن بوسعه الاعتراف بإيجابية أحداث معينة فإن مواقف إزاءها تعطل أي مشاعر سعيدة " إنني لا أستحق أن أكون سعيداً " ، " إنني غير بقية الناس ولا أحس بالسعادة حيال الأشياء التي تجعلهم سعداء " ، " كيف يمكن أن أسعد بهذا إذا كان كل شيء آخر سيئاً " . كذلك لا تطرفه المواقف النضحكة بفكاهتها بسبب تهيئه السلبي ونزوعة إلى الاحالة الذاتية - Self - Reference : " ليس في حياتي ما يدعو إلى المرح " وهو لا يغضب بسهولة لأنه يرى نفسه مسئولاً عن أي إهانات أو إساءات تلحق به من جانب الآخرين وجديراً بها .

(٣) **التعميم الزائد : Overgeneralization** يستخلص الأفراد قاعدة أو حكماً من حادث واحد ، ثم يطبقوا هذا الحكم في مواقف لا علاقة لها بتلك الحادث ، مثل الشاب الذي شرب الكحول في حفلة ما دون أن تظهر عليه آثار المرض ، ثم أخذ يشرب بإفراط معتقداً أن شربه للكحول لن يؤدي به إلى المرض . وكأن يعتقد الطالب بسبب أدائه السيئ على واحد من الاختبارات الفرعية البسيطة أنه ليس له قيمة على الإطلاق

(٤) **التحويل والتهمين Magnification & Minimization** حيث يعمل الأفراد على دلالات مبالغ فيها على الأشياء والمواقف ، أو رؤية الأشياء والمواقف بأقل من دلالاتها في الواقع ، وقد تعني توقع أسوأ النتائج قاطبة ، مثال ذلك قول المراهق لنفسه : أنني سأموت إن لم احضر موعد حفلة الرقص ، أو أن يقول لنفسه إن قيادة السيارة مع شرب الكحول ليس فيها أخطار كبيرة . وكالعامل الميكانيكي الذي يعمل على آلة ميكانيكية وخرج منها صامولة صغيرة يعتقد بأنه قد أفسد الماكينة كلها ، أو الشخص الذي يظن أنه لا يساوي شيئاً على الرغم مما أحرزه من انتصارات وما ناله من ثناء ،

وفى سلسلة من التجارب التى أجريت على المكتئبين والعاديين ، نجد أن العاديين من الناس يميلون إلى التقليل من عيوبهم ، أى أنهم يلتزمون بالموضوعية عندما يتعلق الأمر بإدراك مزايا الذات وعيوبها . فهم أى العاديين من الناس يشوهون الواقع بشكل يساعدهم على إدراك ذواتهم بأنها أفضل مما هى عليه فى الواقع ، ومن الطريف أن نفس هذه السلسلة من التجارب ، بينت أن المكتئبين يميلون أكثر من غيرهم إلى الإدراك الموضوعي لذواتهم ، بعبارة أخرى فهم يميلون إلى الدقة فى معرفة عيوبهم من جهة ، ومزاياهم من جهة أخرى . ولكن يبدو هنا أن لغة الصحة النفسية لا تتطلب هذا النوع من الدقة ، فالأفضل أن يدرك الشخص ذاته بصورة أفضل حتى مما هى عليه فى الواقع . والتقليل أو التهوين من العيوب الذاتية أو البدنية قد يكون فى مصلحة الشخص ، وقد يكون له نتائج انفعالية سلوكية طيبة ومعارضة للاكتئاب . (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٨ : ١٨١)

(٥) **الشخصنة Personalization** حيث يعمل الأفراد على عزو الحوادث الخارجية إلى أنفسهم بدون وجود دليل منطقي يدعم هذا العزو ، مثال ذلك الطالب الذي يلوح لزميلته فى القاعة بينما هى مستغرقة فى التفكير دون أن تنتبه أو تستجيب له ، فيستنتج الطالب: أن عليه أن يفعل شيئا ما ليجعلها مفتونة به. بكلمات أخرى نجد المكتئب ينسب إلى نفسه (دون وجود دليل) مسؤولية الخطأ ، والنتائج السلبية فى المواقف التى يمر بها (أو حتى التى لا تتعلق به شخصيا) .

وهناك صورة أخرى من صور الشخصنة تتمثل فى ذلك الميل المسيطر عند الإنسان إلى مقارنة نفسه بغيره من الناس . فهذه امرأة تشاهد لوحة إعلانات تمثل امرأة سعيدة مع طفلها فتحدث نفسها " إنها أم أكثر منى إخلاصاً وتكريساً بكثير " . وهذا طالب يسمع بفوز طالب آخر بجائزة فيفكر : " لا بد أننى غبى وإلا كنت فزت بالجائزة " وهذا المريض الرهابى الصغير الذى يقرأ عن شخص مسن أصيب بنوبة قلبية فيقول لنفسه : " إذا كان هذا أصيب بنوبة قلبية فمن الممكن أن تحدث لى " ثم يبدأ فى الإحساس بألم فى صدره (بيك ، ترجمة عادل مصطفى ، ٧٨)

(٦) **ثنائية التفكير dichotomous Thinking** حيث يميل بعض الأشخاص إلى إدراك المواقف والأشياء على أساس قطبين متناقضين " سوداء أو بيضاء " " حسنة أو سيئة

مثل الفرد الذي يقول لنفسه: إذا لم يوافقوا على كعضو في اتحاد الطلبة : فلن أذهب إلى الكلية مطلقاً .

وفي هذا الشأن تجد الفرد يفكر بحدود مطلقة ، وهذا مما يسهم في إثارة التراكمية للحزن ، فهو يمعن في الأفكار المتطرفة من قبيل الحياة لا معنى لها لا أحد يحبني . اننى عاجز تماماً . " لم يبق لي من شيء " .

وفيما يلي بعض معارف التفكير الثنائي لدى المكتئبين .

• لابد أن أكون على قمة الكرم والرفقة والجلال والشجاعة .

• لابد أن أكون المحب المثالي والصديق المثالي والطالب المثالي

• لابد أن أتحمل أية مصاعب بثبات ورباطة جأش

• لابد أن أعرف وأفهم وأتنبأ بكل شيء قبل حدوثه

(٧) **المقارنة Comparison** حيث يميل بعض الأفراد إلى الإسراف في مقارنة أنفسهم بالآخرين . فالفرد الذي يستخدم عبارات مثل أنهم أكثر منى قدرة . أو أنني لست مثلهم ، إن هناك شيئاً خاطئاً في المقارنة به . إننى لست مثله يتعرض للاضطراب الانفعالي مثل الاكتئاب والقلق .

(٨) **أفكار الكمالية المطلقة Absoluteness Perfectionism** حيث يميل بعض الأفراد إلى التفكير بطريقة كمالية - مطلقة ، ويظهر هذا الأسلوب في عبارات مثل يجب ألا يكون في عملي أي ثغرة أو خطأ . إذا ما نقصت درجاتي درجة واحدة فإن ذلك يعنى فشلي " وهذا يؤدي إلى الاضطراب والفرع بسبب جوانب نقص غير معروفة ، ومخاوف من العجز عن الوصول إلى كمال ليس له وجود على أرض الواقع . فالطفل الذي يجد نفسه - ربما نتيجة لتربية خاطئة - يفكر في الأمور بطريقة كمالية، يصبح كشخص يسبح في محيط ليست له معالم محدودة ، أو كجواد يعدو في خطوط لانهاية لها ، وبالتالي يميل المكتئب إلى أن يفكر بكمالية مطلقة ، فهو يمعن في الأفكار المتطرفة ، والتي قد تكون من قبيل

[١] لكي أكون سعيداً يتحتم أن أكون ناجحاً في أي شيء أقوم به

[٢] إذا لم أكن على القمة فأنا شخص فاش

[٣] الحياة لا معنى لها ، ولم يبق لي من شئ

[٤] لا أحد يحبني أو إنني عاجز تماما

ويختلف التفكير الكمالى عن التفكير الاكمالى - حسب ما يذكر عبد الستار إبراهيم وآخرون ١٩٩٣ - فلا بأس بالطبع أن يكمل الإنسان عمله بأحسن صورة ممكنة، وفى أوقات ملائمة ، إلا أن المشكلة تكمن فى أن يتحول هذا الاتجاه فى التفكير إلى مصدر للاضطراب بسبب جوانب نقص غير معلومة ومخاوف من العجز عن الوصول إلى كمال ليس له وجود فعلى

٩ (التفكير بلغة الحتم Should & Must حيث يميل بعض الأفراد إلى البت والقطع فى مسائل تتعلق بأنفسهم وبالآخرين بشكل حتمى ، فمثلا العبارات التى تقول : " يجب أن أكون محبوبا من الجميع " ، " يجب أن لا ينتقدني أحد " تقود إلى الغضب والعدوان أو الانسحاب والتجنب وما يرتبط بهما من اضطرابات القلق الاجتماعى والاكتئاب .

١٠ (قراءة أفكار الآخرين سلبيا : حيث يميل بعض الأفراد إلى رؤية أنفسهم غير جديرين بالاهتمام لدى الآخرين . مثل إنهم يظنون بأنني أقل منهم " أعتقد أنهم يضحكون على الآن " فمثل هذا الأسلوب يبعد الفرد عن الدخول فى العلاقات الاجتماعية ، ويساعد الفرد على الانزلاق نحو أنواع من الاضطرابات الانفعالية مثل القلق الاجتماعى .

١١ (التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية : حيث يميل بعض الأفراد إلى تفسير سلوك الآخرين تفسيراً انفعالياً ، فمثلاً قد يعتبر هؤلاء الأفراد " أن التراجع معناه الضعف أو العجز " أو " قبول النصيحة هو امتهان للكرامة " مثل هذا الأسلوب يجر الفرد إلى معاناة المخاوف الاجتماعية ويبعده عن التفاعل الاجتماعى .

١٢ (أسلوب التفكير الكوارثى Catastrophic Thinking حيث يميل بعض الأفراد إلى تفسير الأمور البسيطة على أنها كوارث أو مصائب مع توقع نتائج فظيعة من مقدمات لا تشير بالضرورة إلى ذلك ، مثال هذا : تجنب الفرد الدخول فى مواقف معينة يعتبرها كارثة له أو لأسرته أو لسمعته . ويؤكد بيك أن توقعات المكتئبين وتنبؤاتهم تنزع إلى القلق والتطرف والإفراط فى التعميم . وهو إذ يعتبرون المستقبل امتداداً للحاضر ، يتوقعون

الحرمان والهزيمة أن تمتد إلى الأبد ، فإذا ما شعر المكتئب بالتعاسة الآن فذلك يعنى عنده أنه سوف يبقى تعيسا على الدوام ، ويعبر عن هذا التفكير الكوارثى بعبارة " لن يصلح حالى أبداً " الحياة لا معنى لها ، ولا سبيل إلى تغيير هذه الحالة التعسة " ويرى المكتئب أنه مادام لا يملك معطيات تحقيق أهدافه الهامة الآن ، فهو لن يحققها أبداً ، ولا يكاد يرى إلى إمكان أن يستبدل بها أهدافا أخرى أقل أهمية ، وهو يفترض فوق ذلك " أنه إذا بدت مشكلة ما مستعصية الآن فسوف تبقى كذلك ، ولن يكون بمقدوره أبداً أن يجد لها حلا أو أن يتجاوزها بشكل ما .

ويخلص عادل عبد الله (٢٠٠٠ : ١٦٨) كل هذه الأفكار فى احتواء محتوى الأفكار التلقائية السلبية اكتمال الاختلال الوظيفى الذى يحدث عند مستوى تجهيز المعلومات . ولذا فإن بيك beck يركز فى نموذجة عن الاكتئاب بشكل خاص على أخطاء المنطق والتفكير التى تحدث بشكل منتظم والتى تبلغ ذروتها فى الأفكار الأوتوماتيكية السلبية . ومن أمثلة هذه الأخطاء التعميم الزائد كأن يقول الفرد مثلاً " لقد رسبت فى الاختبار وعلى ذلك سأرسب فى كل الاختبارات ومن ثم فأنا فاشل " وثنائية التفكير أو ما يعرف بالأبيض والأسود فى التفكير بمعنى أم يكون الشيء إما كذا أو كذا دون وسط كأن يقول الفرد مثلاً " إذا حصلت على أكثر من ٨٠ % فى الاختبار أكون ناجحاً وإن لم يحدث ذلك أكون فاشلاً " والاستنتاج الاعتباطى كأن يقول الفرد مثلاً " إنه لم يبتسم فى وجهى إذن فهو يكرهنى " . وفى الوقت ذاته توجد هناك نماذج أخرى تولى أهمية كبيرة للدور الذى تلعبه عمليات العزو اللاتواؤمية فى هذا الصدد ، وكذلك للدور الذى تلعبه ميكانزمات التنظيم الذاتى فى التخفيف من فينومونولوجيا الاكتئاب .

ومن المعتقد أن عمليات التفكير الاكتئابية تعكس عملية الإبقاء على المكونات البنائية لنسق تجهيز المعلومات . وفى هذا الصدد تلقى الأبنية الذاتية أو المخططات العقلية أهمية خاصة ، وتعد الأبنية المعرفية الذاتية بمثابة مجموعات من المعارف التى تشير إلى الذات وتنظم حول أفكار عامة وتعمل كمرشد لعملية تجهيز البيانات الداخلة وتسهل من استدعاء أو استرجاع المعلومات التى تتطابق مع تلك البنية . ويتم تخزين المعلومات التى ترتبط بالبنية المعرفية فى الذاكرة طويلة المدى وذلك على هيئة قضايا عامة واعتقادات .

وافتراضات ، وأحكام ، وقواعد للتقييم الذاتى . ويمكن أن يكون لدى الأفراد عدد من الأبنية المعرفية الذاتية المختلفة والتي يظل معظمها كامناً حتى تثيره أحداث ترتبط بها من ناحية الموضوع أو الفكرة . وطبقاً للاتجاه المعرفى السلوكى يرتبط الاكتئاب بإثارة الأبنية المعرفية الذاتية التى تنتظم حول الموضوعات السلبية . ويمكن لهذه الأبنية المعرفية الذاتية أن تؤلف مجموعات من الافتراضات غير المفضلة التى تتعلق بالذات (دائماً ما أفضل) والتقييم الذاتى الذى لا يشبع غرور الفرد (أنا أدنى من الآخرين درجة ومنزلة) والقواعد المطلقة والصارمة التى تحكم تقييم الفرد لذاته (إذا فشلت جزئياً فى أداء عمل فسوف أكون فاشلاً كلية أو تماماً)

٧ - العجز المتعلم

تدل حالة العجز المتعلم على الاعتقاد من جانب الفرد بفقد السيطرة على الأحداث التى يخبرها من حوله . وينبع هذا الاعتقاد من إدراك الشخص أن النتائج والأحداث التى يخبرها تكون منفصلة عن تصرفاته وجهوده ، وبعبارة أخرى يدرك بأنه عاجز عن التأثير فيما يحدث له على مختلف المستويات (الفرحاتى السيد ، ١٩٩٧)

هذا وقد استخدمت عبارة العجز المتعلم لأول مرة من قبل اوفرماير **Overmier** وسيلجمان **Seligman** ومائير **Maier** وهم يصفون العجز الذى انتاب استجابات الهروب لكلاب تعرضوا لصدمات كهربائية غير قابلة للتحكم من جانبهم فى دراساتهم المعملية التى أجريت فى الستينات (**Garber & Seligman , 1980**) وتتلخص التجربة الأساسية التى قام بها سيلجمان على الكلاب فى أنه وضعهم فى قفص مقسم إلى جزأين بينهما حاجز يتحكم فيه الباحث عند تمرير التيار الكهربائى ليتمكن من منع الكلاب من تجنب ذلك التيار أو العكس . وقد صممت التجربة بحيث تتمكن الكلاب فى المجموعة الضابطة من القفز على الحاجز وتفادى الصدمة الكهربائية ، بينما كان الهروب مستحيلاً للكلاب فى المجموعة التجريبية

وقد بينت الدراسة بوضوح أن المجموعة التى مرت بخبرة العجز استسلمت تماماً للصدمة الكهربائية لدرجة الامتناع عن القيام بمحاولة العبور حتى فى الحالات التى قام فيها الباحث برفع الحاجز أمامها ، وبعبارة أخرى وصلت هذه المجموعة من الكلاب إلى حالة

الاقتناع بأن سلوكهم لن يوصلهم إلى أية نتيجة وعليهم معاشة الظروف التي يمرون بها - تحمل الصدمة الكهربائية . وقد شهدت السنوات اللاحقة لتجارب سيلجمان وزملائه بحوثاً معملية في الموضوع نفسه على حيوانات أخرى شملت القطط والفئران والأسماك ، وفي السنوات الأخيرة تبين لهم أن الإنسان أيضاً يصل إلى حالة العجز إذا تعرض لأحداث وظروف لا يمكنه التحكم فيها .

ونجح سيلجمان Seligman, 1975 في توضيح الدور الهام الذي يلعبه تعلم العجز في الاكتئاب ، ومؤدى ذلك أن الاكتئاب يتكون نتيجة للتعرض لخبرات شديدة وضغوط بيئية قوية تجعل الشخص يشعر باليأس والعجز عن ضبطهما ، ولهذا فهو يعتبر الاكتئاب أساساً مكتسباً ، وعجزاً عن التحكم في البيئة، فالأحداث غير الممكن التحكم فيها تؤدي بالأفراد إلى أن ينظروا لأنفسهم على أنهم عاجزون فحينما يواجه الأفراد موقفاً طارئاً فإنهم يشعرون بعدم كفاءتهم وعجزهم ، ويحل الاكتئاب عندهم محل القلق ، وقد اشتق سيلجمان القدر الكبير من أفكاره الأولى من البحث المعمل على الكلاب - حيث أظهرت الحيوانات نمطاً اكتئابياً تحت شروط معينة ، تتمثل في فقدان الشهية للطعام وعدم الاهتمام بالجنس وقلة العدوانية ، والسلبية ورفض التعامل . وكان هذا النموذج الكلبى الذي أسماه سيلجمان العجز المتعلم ، يحدث حينما تتعرض الكلاب وتجبر على تحمل الصدمات دون أن تكون لديها وسائل للهرب ، وبعد ذلك توضع هذه الكلاب في مواقف بحيث يسمح لها باستجابات هرب معينة وممكنة ، إلا أن محاولاتهم للهرب كانت قليلة للغاية - أما الكلاب التي لم تجبر من قبل على تحمل الصدمات تعلمت الهروب من تلك المواقف تحت نفس الظروف وبدرجة عالية . ومن الواضح أن الخبرة الأولى المتعلقة بالعجز أثرت في جهود المواجهة اللاحقة .

وقد طور سيلجمان حديثاً أفكاره عن المكتئبين . . فهو يعتقد أنه حينما يشعر الأفراد بالعجز فهم يسألون أنفسهم عن السبب والأسباب التي يرجعون إليها هذه الحالة والتي بدورها تحدد شمولية واستمرارية عدم سعادته . فمثلاً يمكنك أن تعزى الفشل إلى سبب داخلي - كعدم القدرة مثلاً - أو إلى سبب خارجي كقولك أن الموقف غير عادل . وينسحب هذا نفسه على رأيك في مشكلة ما على أنها نتيجة لقصور عام كالذكاء المحدود ، أو نتيجة بوجود عيب معين مثل ضعف المهارات العددية . ويفترض سيلجمان أن الأفراد الذين

يميلون إلى إرجاع الصعوبات إلى الظواهر الداخلية أو العامة أكثر ميلاً للشعور بالحزن والكآبة مقارنة بالأفراد الذين يرجعون المتاعب لأسباب خارجية معينة. وبالتالي تعتبر نظرية العجز المتعلم إحدى النظريات المعرفية الحديثة التي تفسر نشأة واستمرار الاكتئاب ، حيث تفترض هذه النظرية أن العجز المتعلم عرض اكتسابي وفقاً لنموذج العزو الداخلي الذي يتبعه الفرد والذي يؤدي به إلى انخفاض مستوى تقديره لذاته ، حيث يتسم الإطار المرجعي بالسلبية في تفسير عملية العجز لدى الشخص المكتئب . ومن ثم يركز هذا النموذج على الطريقة التي يفسر بها المكتئبين أسباب الأحداث التي وقعت لهم ، وهو ما يعرف أيضاً بأسلوب التفسير ، ويفترض أن مرضى الاكتئاب لديهم ثلاثة أنواع من أساليب العزو هي :

[١] داخلي Internal وترجع إلى ميل عزو الأحداث السالبة إلى مشاعر الفرد الداخلية وعدم كفايته (مثلاً : لقد حصلت على درجة منخفضة في الامتحان لأنني غبي)

[٢] ثابتة Stable وترجع إلى الاعتقاد بأن أسباب الأحداث السالبة ستبقى ثابتة عبر الزمن (مثلاً : لن أحصل على درجات جيدة في الامتحان لأنني سأبقى غيباً)

[٣] الشامل Global وترجع إلى الاعتقاد بأن أسباب الأحداث السالبة لها آثار عامة على حياة الفرد (مثلاً : لقد سبب غيائي لى كل أنواع المشاكل بدءاً من انخفاض التحصيل في المدرسة إلى عدم وجود عمل ، وحتى عجزى عن إيجاد الزوجة المناسبة) ويلخص نموذج العجز المتعلم التفسير المعرفي للاكتئاب في :

(١) أن غير المكتئبين وفي الوقت نفسه لديهم أساليب عزو سلبية هم أفراد يمتلكون مخاطر الاكتئاب في المستقبل .

(٢) أن المكتئبين الآن لكنهم لا يمتلكون أساليب عزو سلبية يميلون إلى أن يصبحون أقل اكتئاباً في المستقبل .

(٣) أن الأفراد الذين يستطيعون تغيير أسلوب العزو السلبي (من خلال العلاج أو الإرشاد المعرفي) يملكون وسائل تغيير الاكتئاب طبقاً لذلك (Peterson , et al , 1995) .

فالمكتئب بعد أن يستشعر الفقد والخسارة ، يبدأ في تقييم خبراته بطريقة سلبية ، فيبالغ في تأويلها كدلائل هزيمة وحرمان ، ويعتبر نفسه قاصراً عاجزاً ، يملك معطيات نقص القدرة

على التحكم، وإدراك عدم جدوى الجهد ، ويعزو الوقائع المؤلمة إلى سبب ثابت فيه ، وحين ينظر إلى الأمام يتوقع لفشله الحالي أن يدوم إلى مالا نهاية ، وأن حياته تكون سلسلة متصلة من خيبات الأمل ، وحيث أنه يعزو مصاعبه وفشله إلى نقائصه هو وعيوبه ، فإنه يؤنب نفسه ويزايد انتقاده لذاته . . . هكذا نستثير وتنشط خبراته الحياتية أنماط معرفية تدور حول الذات ، وتؤدي إلى العديد من الظواهر الانفعالية والدافعية والسلوكية المختلفة

وينظر سيلجمان للاكتئاب على أنه نتيجة للإحساس بالعجز الناشئ عن الاعتقاد بفقدان السيطرة على الموقف، أو عندما يشعر الفرد بعدم القدرة على تجنب حدث غير سار ، أو الفشل في تحقيق نتيجة مرغوبة بجهوده أو بجهود الآخرين ، فيعتقد الفرد بأن كل أفعاله وأفكاره غير مجدية، ونظرا للارتباط الوثيق بين اليأس والعجز فإن الشخص يصبح سلبيا وغير مؤكد لذاته ، ويتدنى الإحساس بقيمة الذات لديه لعدم وجود من يسانده في المحافظة عليها أو لوجود تغذية راجعة سلبية تشوه معيار الفرد في تقييم ذاته أو الأعمال التي يقوم بها . وفي المدرسة الإنسانية يعد الاكتئاب فقداناً للمعنى والهدف ، وعند روجرز فقدان تقدير الذات بالإضافة إلى فشل الفرد في تحقيق الذات المثالية بسبب الفجوة الواسعة بين الذات المدركة والذات المثالية (Bellack , et al 1985)

وقد أشار ميليجز وبولبي Melges & Bowlby إلى أن الشعور بالعجز هو المحور الأساسي في الاكتئاب ، وينسب الأمل والعجز إلى تقدير الفرد إلى قدرته على إنجاز أهداف معينة ، ويعتمد هذا التقدير على النجاح السابق في أهداف معينة ، وعادة ما يشعر المكتئب بالعجز فيما يتعلق بمستقبله فنجد : يعتقد أن مهاراته لم تصبح بعد مؤثرة من أجل الوصول إلى أهدافه . ويعتقد في الفشل بسبب عدم كفاية ذاته ، وأنه يجب أن يعتمد على الآخرين . . . ويشعر أن مجهوداته السابقة لتحقيق الأهداف بعيدة المدى قد باءت بالفشل (رشاد موسى ، ٢٠٠١)

ويشير ليشتنبرج Lichtenberg 1957 إلى أن المكتئب عادة ما يشعر باليأس وعدم الأمل من أجل الحصول على أهدافه ودائما ما يلوم نفسه على إخفاقاته . وأشار شمالي Schmale 1958 وانجيل Engel , 1968 إلى أن الشعور بالعجز تجعل الفرد أكثر

عرضة للاكتئاب وأيضا للمرض والموت، وغالبا ما يكون المكتئب أيضا قليل الثقة في ذاته ، ويعتقد أنه لا يساوى شئ ، وأنه عاجز غير مقتدر ، وإنتاجه غير جيد ، وإذا نجح نجده يميل إلى :

[١] ينسب نجاحه إلى الحظ (أي لا فضل له فيه)

[٢] يشعر بأنه يوف يفشل في المرة القادمة

[٣] يصر على أن ما فعله من واجب ليس مهما بالمرة

وهذا الاعتقاد المعرفي الخاطئ يبدو أنه شديد المقاومة لأي تغيير ، ويفسر الأوضاع الغامضة كفشل أو رفض، ويترجم الفشل الصغير والنقد إلى فشل عظيم ، ونقد هدام **Devastating Criticism** وتدعم هذه المعارف الخاطئة الاستجابة للاكتئاب (رشاد موسى ، ١٩٩٣ : ٢٠٠١) وتلخص ميتالسكى وآخرون (Metalsky et al , 1993) كل ما سبق في ثلاث عوامل معرفية تميز المكتئبين هي :

١- يعززون المكتئبون الأحداث السلبية إلى أسباب بعيدة المنال وغير ممكن تجنبها .

٢- يشتقون مخططات سلبية حول الذات من مجرد حدث سلبي .

٣- يفترضون أن أي حدث سلبي سوف يحدث في المستقبل ، وقد تتفاعل هذه المعارف مع الضغوط المرتفعة مؤدية بذلك إلى زيادة حدة الاكتئاب ، ويعد تقدير الذات المنخفض عامل مهم في حدوث الاكتئاب .

ويشير بترسون (Peterson, 1979) إلى أن نموذج الغزو السلبي نموذج شائع لدى المكتئبين ، فالسلبية **Nevertheless** ولوم الذات هما أساس تفكيرهم ، وتمثل الردود الفعل المعرفية لدى المكتئبين **Cognitive Reactions** الأساس في تعلم الخبرات غير السارة والمؤلمة مما يساعد في ظهور نماذج أكثر تعقيدا في الاكتئاب ، ويضع تفسيراً للاكتئاب في ضوء هذا النموذج يقوم على أساسيين هما :

١- معارف مشوهة كنظرية عامة لدى المكتئب ٢ - المبالغة في الأهداف المراد تحقيقها

فالناس يصابون بالاكتئاب إذا أدركوا أنهم عاجزون عن التحكم في الأشياء ، أي أنهم لا يستطيعون أن يحققوا أهدافا مرغوبة ، أو أن يتجنبون وقوع أحداث غير مرغوبة . وإذا

اعتقدوا أن الفشل يعود إلى نقص كفاءتهم وأنهم السبب فيه . وقد اقترحت النظرية أن الأفراد يصبحون عرضة للاكتئاب إذا ما أرجعوا الأحداث السالبة إلى ذاتهم ، وإذا اعتقدوا في احتمال وقوع هذه الأحداث ، وأنها ستحدث في مجالات مختلفة .

وخلاصة التجارب العديدة هي أن هذه النظرية صادقة نسبياً ، فالمكتتبون يعززون الفشل لأنفسهم بأكثر مما يفعل الأسوياء ، ولا يوجد دليلاً قوياً على أن أسلوب الغزو هذا يؤدي حقا إلى الاكتئاب ، ويبدو أن الفكر أكثر احتمالاً فعندما يمر الناس بأحداث مؤلمة فإنهم يكتبون ثم يبدعون في لوم ذاتهم عليها ، وثمة عامل آخر للاستهداف للخطر يتمثل في أن المكتتبين يقيمون ذاتهم تقييماً أكثر سلبياً ، ورغم هذا تبدو درجة تشويه الذات والاستخفاف بها واللوم القاسي الموجه لها لدى مرضى الاكتئاب لا يختلف عنه لدى الأسوياء ، وإن كان إدراك الأسوياء يخطئ في الاتجاه السوي ، كذلك يتذكر مرضى الاكتئاب معلومات سلبية عن ذواتهم أكثر من تذكرهم معلومات إيجابية .

وأجريت العديد من الدراسات لتوضيح الفروق بين المكتتبين وغير المكتتبين في نموذج الغزو أظهرت نتائجها عن وجود علاقة بين نموذج الغزو السلبي ونشأة أعراض الاكتئاب ، على سبيل المثال في مراجعة بالتحليل المعروف بـ Meta Analysis لـ ٢٨ دراسة تتضمن أطفال ومراهقين أظهر هذا التحليل وجود علاقة إيجابية بين أسلوب الغزو السلبي وأعراض الاكتئاب (Gladstone & Kaslow , 1995) وفي مراجعة أخرى بنفس هذا التحليل لـ ٢٧ دراسة شملت ما يقرب على ٤٠٠٠ مفحوص من أعمار مختلفة ومن الجنسين ، أظهر هذا التحليل علاقة إيجابية بين أسلوب الغزو السلبي وكل من التقرير الذاتي للاكتئاب والاكتئاب الداخلي (Joiner & Wagner, 1995) كما يرتبط الغزو السلبي سلبياً بالتحصيل الأكاديمي ، ويعد أسلوب الغزو السلبي خاصية ترتبط بمركز التحكم والذي بدوره يؤثر على توقع الاكتئاب في المستقبل ومستوى الإنجاز المنخفض ، وسلوك العجز في المواقف الأكاديمية (Peterson , Barrett , 1987 ; Nolen Hoeksema et al , 1986)

ومن ناحية أخرى أجريت دراسات عديدة عن العلاقة بين الاكتئاب واسلوب الغزو ، إلا أن النتائج كانت متضاربة ، وذلك لأسباب كثيرة قد يكون أهمها الأساس النظري

والافتراضات التي انطلقت منها هذه البحوث وهي أن الاكتئاب يأتي بعد " الغزو إلى الذات" بغض النظر عن الفروق الفردية بين الأفراد (Staltz & Galassi , 1989) والمقصود بالغزو إلى الذات إدراك الفرد على أنه المسئول عما يحصل عليه من تعزيزات ، وما يواجهه من أحداث سيئة . ولم تؤيد الكثير من الدراسات هذه الافتراضات والتي وجدت أن الغزو الداخلي للأحداث السيئة يمكن أن يساعد على حدوث التكيف المناسب للفرد بدل أن يعيقه (Brewin , 1982 ; Bulman & Wortman , 1977)

وتقول جاتوف - بلومان ١٩٧٩ أن بعض حالات الغزو الداخلي للأحداث السيئة يمكن أن تشكل إحدى آليات الدفاع النفسية الإيجابية والتي تتضمن أن للفرد قدرة على التحكم والسيطرة على ما يحدث له . لذا فقد ميزت جاتوف - بلومان ١٩٧٩ بين نوعين من الغزو الداخلي هما : لوم الذات السلوكي : ويمثل استجابة تكيفية تتضمن قناعة الفرد بقدرته على السيطرة والتحكم . والثاني : لوم الذات كخاصية شخصية ويمثل استجابة غير تكيفية محبطة يمكن أن تؤدي إلى الاكتئاب . وهي تتعلق بخصائص الشخصية الثابتة . هذا وقد وجدت جاتوف - بلومان في دراسة لها على طلبة الجامعة أن المكتئبين يميلون إلى لوم الذات كخاصية شخصية ثابتة مقارنة بغير المكتئبين ، ويعززون النتائج إلى الحظ ، ولديهم قناعة ضعيفة في قدرتهم على التحكم في الأحداث مقارنة بغير المكتئبين .

وقد ميزت ستولتز وجلاس (Stoltz & Galassi , 1989) بين نوعين من الاكتئاب : الأول يكون مقرونا بتدني في تقدير الذات والثاني لا يصاحبه تدني في تقدير الذات ، فالغزو الداخلي لا يكون بالضرورة مصاحبا للاكتئاب إلا إذا صاحبه انخفاض في تقدير الذات ، وفي دراسة قام بها الباحثان حول العلاقة بين الاكتئاب وتدني تقدير الذات والغزو الداخلي بشكل عام ، وعلاقة الاكتئاب وتدني تقدير الذات بالغزو الداخلي السلوكي وبالغزو الداخلي كخاصية شخصية ولوم الذات الشخصي (والتي أجريها على عينة من الطلبة الجامعيين ، كشفت نتائجها أن المكتئبين الذين لديهم تدني في تقدير الذات يستخدمون الغزو الداخلي بشكل عام ، والغزو الداخلي كخاصية شخصية مقارنة بغيرهم ، أما الطلبة غير المكتئبين فيستخدمون الغزو الداخلي السلوكي فقط بدرجة أكبر من الطلبة المكتئبين .

وأجرى بايلو وويست وريش Pillow , West & Reich 1991 دراسة عن علاقة أساليب العزو بالاكتئاب وتقدير الذات (دراسة بتحليل المسار) أظهرت نتائجها وجود علاقة غير مباشرة بين العزو للذاتية والاكتئاب ، حيث يتوسط تقدير الذات العلاقة بين العزو للذات والاكتئاب . وانتهت هذه الدراسة إلى أن اضطراب تقدير الذات يحدث عندما يحكم الفرد على نفسه بأنه تنقصه التحكم في النتائج . وبالتالي تقدم هذه الدراسة ما يدل على إسهام عزو الأحداث السلبية إلى الذات في نقص تقدير الذات ، وأن عزو الأحداث السلبية ونقص تقدير الذات متغيرين منبئين بالاكتئاب ، وهذا ما أظهرته دراسة هارجريفس Hargreaves, 1985 عن وجود فروق دالة بين المكتئبين والعاديين في عزو الأحداث السلبية والإيجابية . ودراسة بترسون وآخرون Peterson et al , 1981 عن أثر العزو الداخلي للأحداث السيئة في الحياة ولوم الذات المستمر على ظهور أعراض الاكتئاب لدى ٨٧ طالب جامعي وباستخدام قائمة بيك للاكتئاب واستبيان أسلوب العزو ، واستبيان أحداث الحياة كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة بين حدة أعراض الاكتئاب ودرجة لوم الذات والعزو السلبي لأحداث الحياة السيئة ، وتقوم أحداث الحياة السيئة بزيادة أعراض الاكتئاب في حالة ما يكون لدى الفرد معارف خاطئة عن الذات .

وأجرى برون وسيلبرشتز Brown & Silberschatz, 1989 دراسة عن علاقة الاعتمادية ونقد الذات بأساليب عزو الاكتئاب ، أظهرت علاقة بين الاعتمادية ونقد الذات وكل من عزو الأحداث السلبية للذات ، وثبات هذا العزو عبر الأزمنة وعموميته للمواقف ، وأظهرت علاقة بين الاعتمادية ونقد الذات بدرجات الاكتئاب . وفي هذا الخصوص أجرى كروسكر والوى وكايني Crocker , Alloy & Kayne , 1988 دراسة عن أساليب العزو والاكتئاب وإدراك الاتفاق في الأحداث لدى طلبة الجامعة ، وأظهرت الدراسة وجود علاقة سلبية بين عزو الأحداث الإيجابية للذات والاكتئاب . وعلاقة إيجابية بين عزو الأحداث الإيجابية للآخرين والاكتئاب . وعلاقة إيجابية بين عزو الأحداث السلبية للذات والاكتئاب . وعلاقة سلبية بين عزو الأحداث السلبية للآخرين والاكتئاب .

وفي دراسة طويلة لنولن وآخرون (Nolen et al , 1982 , 1986) تتبعوا فيها تطور أسلوب تعليل الأحداث لدى الأطفال وديمومة نزعات العجز لمدة خمس سنوات متعاقبة

، تبين أن أعراض العجز تظهر على الأطفال المكتئبين أكثر مما تظهر على الأطفال غير المكتئبين ، وفي المجالين الأكاديمي والاجتماعي على حد سواء ، وإضافة إلى ذلك فقد ظهر أن أسلوب تفسير الأحداث يسوء مع مرور الوقت لدى الأطفال المكتئبين ، ويستمر تشاؤمهم تبعاً لذلك

كما لوحظ أن الأطفال المكتئبين يتحيزون في معالجتهم المعرفية للمعلومات المتصلة بالذات لينتهوا إلى استنتاجات تقلل من قدر الذات في الغالب (Garber , Quinggle & Shanley , 1990) ، وفي ذلك وجد هامين Hammen , 1988 أن الأطفال المكتئبين الذين لديهم مفاهيم ذات سلبية يصبحون أكثر اكتئاباً من الأطفال الذين لديهم مفاهيم ذات إيجابية ، حتى بعد أن جرى العزل الإحصائي للفروق الأولية في الاكتئاب . فالمكتئبون يدركون أن الأحداث السلبية تحدث لأسباب خارجية عن تحكمهم Uncontrollable ، وناتجة عن أسباب ذاتية Internal ، ويستمر حدوثها في مواقف ثابتة Stable ، وتؤثر في العديد من المجالات الموجودة في حياة الفرد Global وتترك الأسباب الإيجابية بأسباب خارجة عن تحكمهم أيضاً ، ويعتبرون الأحداث الإيجابية على أنها أحداث تحدث بسبب عوامل خارجية وغير ثابتة وغير شاملة .

وتبين أيضاً أن أسلوب العزو يمكن أن يساهم في التعرف على من كان يعاني من الاكتئاب في الماضي (Iloy & Clements , 1992) وعن سيصبح مكتئباً في المستقبل إذا تعرض للأحداث السالبة ، ويساعد في التنبؤ بمن سيتحسن إذا تعرض لأحداث إيجابية (Seligman , 1998) ، ويؤكد سويني وآخرون (Sweeney Anderson & Bailey , 991-974: 986) في تحليلهم لـ (١٠٤) دراسة أجريت على ١٥٠٠ مفحوص صدق العلاقة بين عزو الأحداث السيئة إلى أسباب ذاتية وثابتة وشاملة وعزو الأحداث الإيجابية إلى أسباب خارجية وغير ثابتة ومحدودة والاكتئاب ، ويوضح الجدول التالي تفصيل هذه الدراسة :

الأحداث السلبية				الأحداث الإيجابية				عدد الدراسات
الدرجة الكلية	الشمولية	الثبات	الذاتية	الدرجة الكلية	الشمولية	الثبات	الذاتية	
٣٠	٣٣	٤٣	٥٤	٤٢	٦١	٧٥	٩٠	
٠.٢٦	٠.٢٢	٠.٢٥	٠.٣٦	٠.٤٤	٠.٣٧	٠.٣٤	٠.٣٦	حجم التأثير
٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٠١	الدلالة
١.١٤٩	٢.٦٢	٢.٠٣٨	٥.١١٤	٦.٦٧٨	٩.٧٦٠	١٠.٢٥٤	١٢.٧٢٩	السحب الإحصائي

يتضح من هذا الجدول أن المكتئبين يعزون الأحداث السيئة إلى أسباب ذاتية وثابتة وشاملة مقارنة بالعاديين ، ويعزون أيضا الأحداث الإيجابية إلى أسباب خارجية وخاصة ومحدودة مقارنة بالعاديين . أى أنهم يعتقدون أن إمكانياتهم الذاتية لا تساعدهم على النجاح بل هو راجع إلى عوامل خارجية . أى لا يتحقق إلا بسبب الآخرين أو الظروف . وعدم ثبات الأسباب يشير إلى أنهم يعتقدون أن النجاح وليد الصدفة وغير مضمون مهما بدلوا من جهد ، وأما فيما يتعلق بالبعد الثالث وهو الشمولية فهم أكثر اعتقاداً من غيرهم أن الأسباب التي أدت إلى نجاحهم أو إلى الأحداث السارة التي صادفوها قاصرة فقط على المواقف التي ظهرت فيها ولا تشمل آثارها جوانب أخرى من حياتهم لذا فهم أقل اقتناعاً من غيرهم بأنهم أشخاص ناجحين سعداء .

ومن ثم تدور فينومولوجية المكتئب حول الفشل والنظرة السلبية للذات والعالم والمستقبل واليأس وفقدان الأمل ، ويجد الفرد نفسه مسئولاً عن فشله ، ويكون اعتقاده العميق أنه مهما كانت اختياراته ، فغالبا ما ستكون خاطئة ، ويدعم هذا الاعتقاد رغبته في تجنب اللوم إذا أتت الرياح بما لا تشتهي السفن ، وتكون النتيجة أن المكتئب لا يشعر بالعجز فحسب ، بل غالبا ما يكون كذلك في الواقع ، ويكون أقل كفاية في المواجهة الفعالة لمشكلات الاجازية أو الاجتماعية .

ومن النماذج التي تساير نظرية العجز المتعلم في تفسير الاكتئاب نموذج استهلال مرص The Onset والذي يرى أن عزو الشخص عما يواجهه من أحداث مؤلمة يرتبط بتقدير الذات وشموليته واستمرار الاكتئاب وما يتصل به من عيوب ونقد أما الثاني فهو

نموذج التهيف للمرض **Vulnerability** والذي يقرر بأن الأشخاص الذين اعتادوا أن يعزو عزواً داخلياً وثابتاً وشاملاً عن الفشل هم أكثر الناس تهيباً للاكتئاب عندما يواجهون أحداث غير سارة ، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكلين التاليين :

نموذج استهلال المرض



نموذج التهيف للمرض



ونموذج الشفاء **Recovery** والذي لا يهتم بالأسباب المؤدية إلى بداية التعرض للاكتئاب وإنما يشير إلى أنه عندما يتعرض الشخص للاكتئاب فإن عزوه هو الذي يساعده على تقدير درجة استمرار الحالة . ونموذج المواجهة **Coping** والذي يفيد بأن أسلوب العزو الذي يتسم بالعزو الداخلي والثابت والشامل للنجاح وبالعكس بالنسبة لمواقف الفشل، من شأنه أن يشجع على التحصين ضد الاكتئاب ، مهما كانت نوع الأحداث التي يواجهها الشخص (Brewin ,1985:298) .

٥- التحكم المدرك والاكتئاب

أشار روتر إلى أن الأفراد الذين يهيمنوا على مصائرهم ولديهم الشعور بالمسؤولية على ما يحدث لهم ، يتوجهون نحو الداخل **Internal Orientation** ويعتقدون في التحكم الداخلي ، ويدركون أنهم يستطيعون تحديد ما سوف يحدث له ، وبالتالي التحكم والهيمنة على مصائرهم . بينما الأفراد الذين يعتقدون أنهم لا حول لهم ولا قوة ، وأن مصائرهم تحت رحمة القدر، ويعتقدون أنهم لا يتمتعون بالمسؤولية الكاملة عما يحدث لهم ، يتوجهون نحو الخارج **External orientation** ويعتقدون في التحكم الخارجي . ويدركون أنهم تحت رحمة القدر وليس لديهم الهيمنة على الأحداث التي يتعرضون لها .

ويمثل مفهوم التحكم المدرك بعداً من أبعاد الشخصية التي تؤثر في الذات المدركة ، فذوى الوجهة الداخلية من التحكم يميلون إلى الاعتقاد بأنهم والآخرين معهم مسئولون عن نجاحهم أو فشلهم ، أما ذوى الوجهة الخارجية من التحكم فإنهم يميلون إلى تعليل النجاح والفشل بسبب الحظ والقدر والصدفة ، وعلى ذلك فإن ذوى الوجهة الداخلية من التحكم يشعرون بالفخر عقب كل نجاح يحققونه . ويشعرون بالتقصير عقب كل فشل يلحق بهم (weiner , 1992:13) ولذلك ينظر الأفراد ذوى التحكم المدرك الداخلى إلى ذواتهم على أنهم يمتلكون المفاهيم الأساسية للنجاح فى أعمالهم ، ولهذا فإنهم ينسبون كلا من النجاح والفشل إلى ذواتهم (فاروق جبريل ، ١٩٩٠ : ٨٨) بخلاف ما يقدمه ذوى الوجهة الخارجية للتحكم من تبريرات لنتائج أعمالهم ، ولذلك فالأفراد الذين لديهم القدرة على التأثير فيما يحدث لهم فى حياتهم يدركون تحكمهم الداخلى فى الأحداث ، ومن ثم فإذا أدرك الفرد أن قدراته ومعطياته الشخصية مهمة للنجاح فى أى موقف ، وأن نتائج الأحداث تنتج عن سلوكه الشخصى ، وأنه مسئول عن حدوثها فإنه يعتقد بقدرته على التحكم الداخلى ، أما إذا اعتقد بأن القوى الخارجة هى السبب فى النتائج التى وصل إليها يكون لديه اعتقاد بالتحكم الخارجى (Dworetzky , 1985: 289)

ومن ثم فإن الفرق بين فردين أحدهما يعتقد فى التحكم الداخلى والآخر يعتقد فى التحكم الخارجى هو فرق فى درجة تحمل كل منهما للمسئولية الشخصية . فالفرد الذى يتحمل مسئولية أعماله وأفعاله ، يدرك ذاته بطريقة إيجابية ويدرك ذاته كما هى فى الواقع . أما الفرد الذى ينسب أعماله وأفعاله وما ينتج عنها من نتائج إلى قوى خارجة لا دخل له فيها وبعبارة عن ذاته ولا تمت له بصلة ، فإنه لا يتحمل مسئولية أعماله ، ولا يدرك ذاته الإدراك الصحيح ، وإنما ينظر إلى ذاته بطريقة سلبية . وينظر إليها على أنها عاجزة أمام القوى الخارجة التى تفوق قواه الخاصة ، ومن ثم فإنه لا يشعر بالسعادة أو الرفاهية . لأن ذلك الشعور يحتاج منه أن يكون واثقاً بقدراته وقدرته على التحكم فى مجريات الأمور . وهو لا يمتلك تلك الأشياء (Gergen & Gergen , 1981 : 330) فضلا عن كفيه وصول الفرد إلى أهدافه ، فإذا كان لدى الفرد اعتقاداً بأنه يمكنه الوصول إلى أهدافه عن طريق تحكمه فيها . فيقال أن مثل ذلك الفرد يعتقد فى التحكم الداخلى ، أما

إذا كان الفرد يعتقد أن الوصول إلى هذه الأهداف يعتمد على الصدفة والحظ والآخرين فيقال أن مثل ذلك الفرد يعتقد في التحكم الخارجي (Feist , 1985 : 460)

ويرتبط مفهوم التحكم المدرك أساسا بدرجة المسؤولية التي يدرك الفرد أنه يمتلكها على أحداث حياته ، فالفرد ذو التحكم المدرك المرتفع يدرك أن أحداث الحياة ونتائجها تعتمد مباشرة على سلوكياته ، أو سماته الشخصية المميزة ، بينما يدرك الفرد ذو التحكم المدرك المنخفض أحداث الحياة على أنها لا تتوقف ولا تعتمد على سلوكياته ، بل على أنها تتحدد بعوامل خارجة عن إرادته مثل الحظ أو الصدفة أو تأثير الآخرين ، أو لعوامل غير معروفة .

وعلى الرغم من أن روتر قد افترض أن الأفراد على قطبي متصل من المتوقع أن يتصفوا بأشكال محددة من الاضطراب النفسي إلا أن ليفكورت رأى أن التحكم الخارجي المدرك ربما يكون سابقا لسلوك سوء التوافق ويمكن وصفهم بأنهم يعانون من نقص الثقة بالنفس . وعليه يمكن التوقع بأن الفرد ذوو التحكم الخارجي قلقا ومتوترا لأنه لا يستطيع أن يهيمن على مجريات حياته وتحكمه الأقدار ، بالإضافة إلى ذلك تنقصه القدرة على إشباع حاجاته النفسية التي حددها روتر مثل حاجته إلى الاعتراف والمكافأة، والسيطرة والاستقلال ، والاعتماد على الآخرين ، والحب والعطف ، والراحة الجسمية ، ومن ثم يمكن التنبؤ بأن عدم إشباع الحاجات النفسية لدى الفرد تؤدي إلى مزيد من الاضطراب النفسي ، كاضطراب القلق ، والاستمرار في عدم إشباعها يقود الفرد إلى الاكتئاب ويصير ملوما محسورا ، وتدعم العديد من الدراسات العلاقة بين أعراض الاكتئاب وإدراك أن النتائج والأحداث يتم التحكم فيها من خارج الفرد .

ولقد أكد روتر من خلال اقتراحه بوجود علاقة منحية بين التحكم والاضطراب النفسي وأثبتت البحوث بعد ذلك علاقة إدراك التحكم المدرك بالاضطراب النفسي ، حيث يميل الأفراد ذوو التحكم المدرك المنخفض لإظهار درجات مرتفعة من الاضطراب النفسي . على سبيل المثال يرتبط النقص في السلوك المنتظم ذاتيا والذي يصف أصحاب ذوي التحكم المدرك المنخفض بنقص قدرتهم على التقييم المناسب لسلوكهم ومن ثم عدم قدرتهم على استخدام طرق التعلم الذاتي بطريقة فعالة ، وبالتالي فإن الأفراد الذين يدركون أن تحقيق

الأفعال تتوقف على الحظ أو القدر أو الآخرين الأقوياء يكونون في حالة من التوتر المستمر والذي يمهد إلى الشعور بالاكتئاب لأنه غير قادر على التنبؤ بأفعاله وسلوكياته بسبب التعقيد الكبير للقوى المحيطة به . والاكتئاب يهدد كياته من شئ غير واضح المعالم في العالم الخارجي ، وغالبا ما يكون مرتبطا بالإحساس بعدم الأمن النفسي ، ومن ثم يصبح شاعر بالعجز على مواجهة المواقف المصيرية التي تحدد مسار مستقبله ، ويرجع عدم قدرته على التأثير في الأمور إلى ضعف الثقة ، والتقليل من فاعلية الذات ، وغيرها من السمات النفسية السالبة

بالإضافة الى ذلك . نجد أن الفرد الذي يدرك أن تحقيق الأفعال يعتمد كلية على الحظ أو القدر أو الآخرين الأقوياء . ويشعر بنقص الثقة في النفس ، والشعور بعدم الكفاية ، وعدم القيمة لأنه لا يستطيع ان يحدد مصيره او يوجه مسار حياته كما يريد ويبغى ، كما يعتريه فتور الانفعال والانطواء والانسحاب والوحدة والانعزال والصمت . والتشاؤم المفرط وخيبة الأمل ، أى في النهاية يصبح عرضة للاكتئاب النفسي . ومن ثم نجد ان السمة المحورية لهذا الفرد هو الإحساس بالعجز النفسي ، لأنه لا حيلة له ولا قوة في تحقيق ما يريد تحقيقه من قضايا مصيرية يصدهه، ومن يراجع التراث السيكولوجي يجد الكثير من الدراسات والبحوث التي تناولت دراسة العلاقة بين التحكم المدرك ، والعجز المتعلم ، والاكتئاب .

ومن الدراسات التي تناولت علاقة التحكم المدرك بالاكتئاب دراستين قام بهما ايكن Aiken , 1982 هدفنا إلى توضيح العلاقة بين مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) والاكتئاب على طلاب الجامعة ، وباستخدام مقياس روتر لمركز التحكم ، ومقياس بيك للاكتئاب كشفت نتائج الدراستين - كما هو متوقع - عن وجود ارتباط موجب دال بين الاكتئاب والاعتقاد في التحكم الخارجي .

وقام فالين وفيليبس Valine & Phillips , 1984 بدراسة إدراك العجز perceived helplessness على عينة من الذكور من المرضى النفسيين ، وباستخدام قائمة موني للمشكلات ، وقائمة التحكم المدرك لمقياس العجز المدرك ، أسفرت النتائج عن انه كلما زاد إدراك المريض للعجز وعدم الأمل في الشفاء زاد اعتقاده في التحكم الخارجي والاكتئاب

ويذكر ويبر (Weber, 1996) أن المكتئبين يظهرون توجهها عاما لرؤية النتائج على أنها بعيدة عن تحكمهم الشخصي، فهم يعتقدون أن لديهم القليل من التحكم على عناصر بينتهم مقارنة بالعاديين ، ويرى بعض الباحثين أن العلاقة بين الاكتئاب والتحكم الخارجي - أي إدراك الفرد للأحداث الإيجابية و/ أو السلبية بوصفها غير مرتبطة بسلوكياته ، وبالتالي فهي بعيدة عن تحكمه الشخصي - مما يشير إلى صعوبة التفرقة - من الناحية النظرية - بين مفهوم العجز المتعلم ومفهوم التحكم الخارجي، والذي يتصف أصحابه بالشك في دوافع الآخرين، وعدم الرضا ، وانخفاض قوة الأنا ، والانشغال بالنقائص الموجودة في الذات ، وعدم الإحساس بالأمن والطمأنينة ، واللجوء إلى حيل الدفاع اللاسوية .

وبسبب أهمية العوامل المعرفية التي تستخدم في تفسير الاكتئاب فإن أحد النماذج التي تتناول هذا الموضوع تؤكد أن المكتئبين يميلون إلى إدراك الوقائع من حولهم على أنها لا يمكن ضبطها أو التحكم فيها (Seligman, 1975) ويذهب آخر إلى أن تفكير المكتئب يتصف بلوم الذات والاستخفاف بها، وإدراك عدم جدولها (Beck, 1976) ومن ثم فإن نموذج التشويه المعرفي ، ونموذج العجز المتعلم قد ساهما بأوصاف متعارضة للاكتئاب ، وظهرت العديد من الشواهد لتدعيم النموذجين ، مما يجعلنا نواجه ما يمكن تسميته بالتناقض الظاهري Paradox . وذلك لأنه من غير المنطقي أن يلوم الفرد نفسه على أحداث تكل بأنها غير قابلة لضبطه وتحكمه (Abramson & Sackeim, 1977) .

وبالتالي فإن حالات الاضطراب كالاكتئاب تلازم توقعات أو أحداث سلبية للأفراد ، مما يجعلهم يعتقدون أنه لن يكون بمقدورهم تجنب حدوث هذه الأحداث ، فعندما يتوقع الشخص أن شيئا ما سيحدث ولن يكون بإمكانه تغييره أو تغيير نتائجه يبرز الاكتئاب كمجموعة من الاستجابات المصاحبة لهذه التوقعات ، ويفسر هذا التصور انخفاض مستوى الدافعية ، وانخفاض السلوك النشط الإيجابي عند حل المشكلة كخاصية رئيسية من خصائص الاكتئاب مما يؤكد أن ذوى التحكم الخارجي يرون أن التوقعات لا تعتمد على سلوكهم ويتصرفون بناء على ذلك ويكونون أكثر ميلا للاكتئاب ، وتؤكد أعمال سيلجيمان وجود علاقة بين التحكم الخارجي والاكتئاب من خلال مفهوم العجز المتعلم ، حيث يرتبط العجز المتعلم بالاكتئاب في العديد من الدراسات لدرجة أن العديد من الباحثين أكدوا أنه من الصعب

التفرقة بين مفهوم العجز المتعلم والاعتقاد في التحكم الخارجى (Molinari & Khanna , 1981 : 314-315)

ويؤكد تيرى 1976 , terry على خصائص الفرد اليأس والعاجز ذوى وجهة الضبط الخارجية ، بأنه يتسم بعدم التركيز فى أدائه للمهام المعرفية حيث يظهر ذلك من خلال أدائه المنخفض على الاختبارات التحصيلية ، وجاءت دراسة طلعت منصور (١٩٧٥) وتيهان وكويك (1978 , tehan & kulick) حيث يتميز الفرد المتفوق دراسياً بنظرة تفاؤلية تجاه المستقبل ، فى مقابل النظرة المحدودة (السالبة) التى يتصف الفرد منخفض التحصيل الدراسى .

وطلب جاربر وهولون (56 : 1980 , Garber & Hollon) من المكتبيين استنتاج توقع النجاح فى المستقبل فى موقف يعتمد على المهارة ، أظهر المكتبيون تغيرات طفيفة فى التوقع الخاص بالأفعال التى تعتمد على المهارة، وتقرح هذه النتائج أن المكتبيين يعتقدون أنهم تنقصهم القدرة بالنسبة للمهمة التى تعتمد على المهارة ، وفى نفس الوقت يعتقدون أن الآخرين يمتلكونها (تحكم خارجى)

وفى هذا الخصوص قدم ويز وآخرون (Weisz et al , 1989) نموذجاً يؤكد فيه علاقة المستويات المنخفضة من الاقتراح المدرك بين النتيجة والاستجابة ، بمعارف الاكتئاب التى تدور حول طبيعة العالم (العالم غير عادل ، ولا يستطيعون الأفراد الحصول على ما يرغبونه) ، وترتبط فيه المستويات المنخفضة من الكفاءة المدركة بأفكار الاكتئاب التى تتضمن لوم الذات، ونقص تقدير الذات (أنا غير جيد على الإطلاق ، أنا السبب فى فشلي)، كما تؤدي اختلاف المعتقدات داخل هذا النموذج إلى أساليب علاجية مختلفة ، على سبيل المثال قد يحتوى الاكتئاب على إدراك الفرد أنه منخفض الكفاءة ، ولعلاج ذلك يلزم التأكيد على بناء المهارة ، أو تعديل إدراك الذات (إذا كان هذا الإدراك صادقاً) وللتحدث مع الذات (إذا كان هذه الإدراك يفرط فى الحط من الذات Self - Deprecating ، وقد يكون الاكتئاب على هيئة عدم إدراك الأحداث الهامة فى بيئة الفرد ، ولعلاج ذلك يجب التركيز على تغيير البيئة (إذا كان هذا الإدراك صادقاً) أو تعديل المعارف السلبية حول البيئة (إذا كان هذا الإدراك غير صحيحاً)

وتؤكد دراسات هذا النموذج أن إدراك الفرد للاكتئاب يعتمد على اعتقاده حول كفاءته الشخصية، واقتراح النتائج بالاستجابة، وتحتوى عينات هذه الدراسات على مرضى نفسيين كلينيكين، ومرضى نفسيين غير كلينيكين، وأفراد عاديين (Weisz et al , 1987, 1989) (1993)، وأكدت هذه الدراسات أن أعراض الاكتئاب ترتبط بكل من الكفاءة المدركة والتحكم المدرك.

وفي ضوء ذلك أيضاً أظهرت الدراسات العديدة أن خبرات الاكتئاب ترتبط إيجابياً بلوم الذات عن النتائج السلبية، والإدراك السلبي للذات، وكذلك نقص تقدير الذات (Halay et al , 1985; Robins , Garber & Hillsman , 1995) والروية السالبة للذات والعالم والمستقبل، وذلك باستخدام قائمة الثالوث المعرفي لبيك (Stark , et al , 1992 ; Stark , Schmidt & Joiner , 1996)، والعجز المتعلم المعرفي (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٢) والنظرة السلبية للعالم (Gotlib et al , 1983) ونقص الكفاءة المدركة (Cole et al , 1999) والعجز المدرك المتعلق بالمستقبل (Kazdin et al , 1985) . وفي دراسة بتحليل المسار على طلاب الجامعة أظهرت نتائجها أن خبرات الاكتئاب ترتبط بدلالة بإرجاع النتائج السلبية إلى أسباب ثابتة وداخلية وشاملة (مثل القدرة) وإرجاع النتائج الإيجابية إلى أسباب خارجية وغير ثابتة ومحدودة مثل سهولة المهمة (Gladstone & Kaslow , 1995) وتساعد هذه النتائج في فهم المعارف المرتبطة بالاكتئاب . وتؤكد كل منها وبطريقة غير مباشرة على إمكانية ارتباط خبرات الاكتئاب بعوامل معرفية معينة مثل تشوه المعرفة، أسلوب العزو السلبي، ونقص الكفاءة المدركة .

كما يتميز أصحاب التحكم الداخلى بأنهم أكثر تكيفاً، فضلاً عن أن أصحاب التحكم الخارجى يتسمون بمجموعة من متغيرات السلوك والاتجاهات وطرق التفكير التى لا تساعد على التكيف السوى، فهم قلقون إلى حد ما، وأقل ثقة، وأكثر شكاً فى الآخرين، ويفتقدون الثقة فى النفس والاستبصار، ويحتاجون إلى الاستحسان الاجتماعى بشكل متطرف، ويميلون إلى استخدام ميكانزمات الدفاع بدرجة كبيرة مقارنة بأصحاب التحكم الداخلى (فى فاروق جبريل، ١٩٩٠: ٩٧)

فالتألم الذى يعتقد أن لديه قدرة مرتفعة على التحكم فى مصادر التهديد المحتملة Potential Threats لا يكون أنماط مثيرة للقلق ، فى حين أن الطالب الذى يعتقد أن لديه قدرة منخفضة فى التحكم فى هذه التهديدات ينتابه درجة مرتفعة من الإحساس بالقلق ، ويركز تفكيره حول عجزه عن التوافق ، ويدرك أن العديد من جوانب بيئته مشحونة بالمخاطر التى نادراً أن تحدث .

ويشير كل من كنت وجيونس (kent & gibbons , 1987) إلى أن المصدر الرئيسى للأسى وضعف القدرة على التوافق مع متطلبات البيئة هو إدراك عدم الفعالية فى التحكم فى هذه المهددات وليس مجرد تكرارها ، ويولد هذا الإدراك الشعور بالاكتئاب والقلق للأسباب الآتية :

- ١ - عدم تحقيق الفرد ما يطمح إليه .
- ٢ - الإحساس الضعيف بالقدرة على تكوين علاقات اجتماعية .
- ٣ - عدم القدرة على التحكم فى التفكير الاكتئابى

ومن ناحية أخرى وجدت مفاهيم روتر تطبيقاً لها فى مجال علم النفس الإكلينيكي ، فهو يرى - بصورة عامة - أن الأفراد غير المتوافقين يتميزون بانخفاض حرية الحركة وارتفاع قيمة الحاجة لديهم . وهم يعتقدون أنهم غير قادرين على الحصول على الإشباع التى يرغبونها من خلال محاولاتهم الخاصة ، لذلك نراهم - بدلاً من العمل بواقعية لتحقيق أهدافهم - يبحثون عن الحصول عليها من خلال التخيل ، أو التصرف بطريقة تجنبهم الفشل ، أو بطريقة خفض الجهد ، بسبب إدراك عدم جدواه فى التأثير على جلب الحاجة لهم ، على سبيل المثال مشكلة الإدمان Addiction ، أو تشرد الأحداث ينظر إليها على أنها مرتبطة بتناقض بين قيم حاجة الفرد للاعتراف وحرية فى التحرك لتحقيقها ، وعدم حرية الحركة قد تكون نتيجة لنقص فى المعرفة أو القدرة على تطوير سلوكيات ضرورية لتحقيق الأهداف . والفرد المعوق قد تكون لديه توقعات منخفضة بسبب عجزه فى تعلم المهارات الأساسية . والحرية المنخفضة للحركة قد تنشأ من طبيعة الهدف نفسه ، فإذا كان الهدف غير اجتماعي أو ضد المجتمع ، فالسلوك المتبع لتحقيق الهدف معناه دعوة مفتوحة للعقاب . وقد ينشأ توقع الفشل من التعميم الخاطى لخبرات الإحباط ، فالطفل

المشلول الذي تمنعه هذه الإعاقة من المشاركة في المسابقات الرياضية قد يعنن بأن الآخرين لا يحبونه . والأفراد الذين يتلقون عقاباً شديداً كأطفال يعممون من تلك الخبرات على حاضريهم ، والأفراد غير المتوافقين غالباً يطبقون التوقعات والسلوكيات من موقف لآخر وبطريقة غير مناسبة، ويميلون للبحث عن مكافآت عاجلة، ويؤكدون على إشباع احتياجاتهم على حساب الآخرين . والأفراد غير المتوافقين غير - مدركين - دائماً - للشخصية الانهزامية في تصرفاتهم وإمكانياتهم الواقعية التي تحقق النجاح (جمعة يوسف ، ٢٠٠١ : ٩٣ ، انجلر ، بدون ، ٣٩٣)

نظرية اكتئاب اليأس Hopelessness Depression Theory

يمكن توضيح مصداقية النموذج المعدل للعجز المتعلم عن طريق نظرية اكتئاب اليأس Hopelessness Depression حيث استحوذت هذه النظرية على اهتمام العديد من الباحثين والدارسين ، وأوجدت قدر لا بأس به من الأعمال التجريبية والنظرية في هذا المجال ، وفي إطار تقديمنا لهذه النظرية فإننا سوف نصل إلى نتيجة مدهشة للغاية ألا وهي أن استراتيجيات البحوث المختلفة على مدى الحقبة الماضية لم تستطع إمدادنا باختبارات كافية ومناسبة للافتراضات الأساسية لهذه النظرية ، والأكثر من ذلك خداع الباحثون بشكل خطير في رؤية صدق هذه النظرية ، حيث اعتمدوا على صدق واتساق النتائج التي تم الحصول عليها ، وذلك لتقييم صدق هذه النظرية

وطبقاً لهذه النظرية فإن الاكتئاب لا يعتمد على الاعتقاد بأن هناك نقصاً في السيطرة على الأحداث فحسب ، وإنما الاعتقاد بأن الأحداث السلبية سوف تستمر أو تعود مرة أخرى . وعندما يتمسك الفرد بهذين النوعين من التوقعات أو الاعتقادات ، يشعر باليأس ويصبح اليأس - بالتالي - السبب المباشر للاكتئاب (Abramson et al , 1989) ويرى هؤلاء المنظرون أن هذه التوقعات السلبية تنبثق من أساليب العزو والاستنتاجات Inference عندما يتعامل الناس مع أحداث الحياة الضاغطة : Alloy et al , 1996) 251)

وعندما يتم عرض هذه النظرية سيكون من المفيد أن نميز بين ثلاثة مفاهيم أساسية ترتبط بأسباب حدوث اليأس وهي أسباب ضرورية ، وأسباب كافية ، وأسباب مساعدة ،

حيث تشير الأسباب الضرورية **Necessary Causes** إلى العوامل المنطقية التي يجب أن توجد لكي تكون أعراض اليأس أكثر وضوحاً ، وتشير الأسباب الكافية **Sufficient Causes** إلى العوامل المنطقية التي في حالة ظهورها فإنها تؤكد ظهور مجموعة من أعراض اليأس ، أما الأسباب المساعدة **Contributory causes** فتشير إلى العوامل المنطقية ، والتي تساعد في زيادة احتمالية حدوث هذه الأعراض ، ومع ذلك فهي ليست ضرورية أو كافية للتعبير عن هذه الأعراض ، وعلاوة على ذلك يمكن تمييز أسباب حدوث أعراض اليأس طبقاً للعلاقات التتابعية **Sequential** الخاصة بحدوث هذه الأعراض حيث يمكن تقسيمها إلى أسباب بعيدة **Distal Causes** وهي أسباب تعمل مبكراً في التسلسل المنطقي لحدوث هذه الأعراض ، وأسباب قريبة **Proximal** وهي أسباب تعمل متأخرة في المسار السببي ، وقد تحدث قبل أو أثناء حدوث أعراض الاضطراب .

وفي ارتباط نظرية اليأس بالعجز المتعلم نجد أنها تعرف اليأس **Hopelessness** بأنه توقع الفرد لعدم حدوث النتائج المرغوبة بشدة أو توقع حدوث النتائج المؤلمة ، ولا دخل لاستجابة الفرد في تغيير احتمال حدوث هذه النتائج أي التوقع السلبي للنتائج **Alloy , et (al ,1988:6)**

وفي هذا الصدد يذكر الباحثون أن الشعور باليأس يتماثل مع العجز المتعلم كونه قرين التوقع السالب والبعد عن الأمل ، وضعف المشاركة الاجتماعية مع الآخرين ، بالإضافة إلى أنه مناظر للحياة بدون معنى ، ويزيد من فرصة الفرد في ارتكاب الجرائم ، والإقدام على الانتحار ، كما أنه حالة نفسية مباشرة لأعراض الاكتئاب والتي من شأنها أن تجعل الفرد معتمداً في استدلالاته واستنتاجاته على الأحداث السلبية في الحياة (**Stotland , 1976**)

ويضيف ميلر وسيلجمان (**Miller & Seligman , 1983**) أن الشعور باليأس يتمثل في عدم التفاؤل ، والتوجه المحدود نحو المستقبل ، وبكلمات أخرى عدم الرغبة في التفوق وإتمام المهام الصعبة ، وأيضاً عدم الرغبة في بلوغ معايير التفوق على الآخرين ، وانعدام روح التحدي والمنافسة .

وعند مقارنة نظرية اليأس بنظرية العجز المتعلم ، فإن نظرية العجز المتعلم تؤكد على أن أحد أسباب العجز إدراك وتوقع عدم استطاعة الفرد التحكم فى النتائج . وبالمقابل فإن نظرية اليأس تؤكد على أن التوقع والنقص فى التحكم المدرك منبئات للاكتئاب

فالمكتئب يعانى من الشعور باليأس ، وذلك لأنه يعيش توقعات مؤداها أن مستقبله لم يعد واضحا، وأن مساعدة الآخرين لم تعد ذات جدوى بالنسبة له . وفى هذا أشار ستاتلاند Statland , 1976 أن نسبة تزيد عن ٧٨% من مرضى الاكتئاب يشعرون بدرجة من اليأس ، وغالبا ما يظهرون بأسهم فى صورة من التوجه غير المتفائل نحو ذواتهم ومستقبلهم ، وأضاف شارما Sharma , 1981 أن اعتقاد الفرد المكتئب بعدم كفاءة خطط عمله الحالية فى إنجاز أهدافه المستقبلية يعتبر مؤشرا لمعرفة حالة اليأس لديه ، ويرى ستيفان وآخرين Stephan , 1985 أن الاكتئاب المرتفع هو العتبة الفارقة التى عندها يبدأ الشعور باليأس (نهاد عطية ، ١٩٩٥ : ١٥-١٧) .

وفى هذا الصدد يوضح كروكر وآخرون Crocker et al , 1985 أن من خصائص اليأس المزاج الاكتئابى ، والعزوف عن الحياة ووجود أفكار انتحارية لديه بالإضافة إلى أنه لا يسعى إلى الإتقان ، فهو حين يضع أهدافه لا يدرس مدى ملاءمتها للواقع الذى يعيشه ، ولا يتحسب معوقات إنجازها

فاليائسون غالبا ما يقيمون أنفسهم بالسلبية ، ويظهرون نوعا من التغذية الراجعة التى تؤثر على ردود أفعالهم ، تجاه ما كلفوا به من مهام ، فغالبا ما يتوقعون الفشل ، كما يميلون إلى الانسحاب والسلبية فى معظم مواقف حياتهم الشخصية والاجتماعية ، ويضيف ميشيل Michael , 1984 أن اليائسين ذوى تقدير الذات المنخفض يميلون إلى إظهار توجههم المحدود غير المتفائل تجاه مستقبلهم وذواتهم فى صورة عدم الثقة بالنفس والسلوك الانسحابى الذى يغلب عليه طابع العجز ، وغالبا ما يميلون إلى تعميم النتائج السلبية بالنسبة لكل ما يكلفون به من مهام .

وقدم سيلجمان مفهوم تعميم اليأس Generalized Hopelessness والذي يعرف على أنه عند تعرض الفرد لأحداث سلبية يتوقع عجزه فإن هذا العجز يتعمم عبر مواقف حياته ، ومفهوم حدودية التشاؤم Circumscribed Pessimism والذي يعنى أنه

عندما يتعرض الفرد لأحداث سلبية ويتوقع عجزه تجاهها فإن هذا العجز يقتصر على موقف معين أو مجال محدد ، ويفترض أن حالات تعميم اليأس تنتج أعراضاً مؤلمة لليأس ، بينما حدودية التشاؤم من المحتمل أن تنتج أقل الأعراض ألماً لليأس. , Seligman (19-17:1998))

كما تتفق نظرية اليأس مع النموذج المعدل للعجز المتعلم على أن العزو الذي يعزو به الأفراد الأحداث السلبية يعتبر من أهم العوامل التي تساهم في حدوث أو تطور اليأس ، حيث تؤكد هذه النظرية على بعدين للعزو لفهم كيف تسهم الأحداث الحياتية السلبية المدركة في حدوث اليأس وهما : ١- ثبات العزو ٢- شمولية العزو

واختصاراً فالليأس يحدث بشكل أكثر عندما نعزو إدراكنا للأحداث السلبية إلى أسباب ثابتة أي طويلة الأناة Enduring وشاملة أي تؤثر في العديد من النتائج الأخرى ، بالإضافة إلى ذلك فإن عزو الأحداث السلبية إلى أسباب داخلية وثابتة وشاملة يجعل اليأس مصحوباً بنقص في تقدير الذات (Abramson , Metalsky & Alloy , 1989)

فالمكتتبون غالباً يلومون أنفسهم عن النتائج السيئة ويعزونها إلى أسباب داخلية وثابتة وشاملة . ويتساءل الباحثون (Abramson & Sacaim, 1977:839) كيف يمكن أن يلوم الأفراد أنفسهم عن نتائج يعلمون جيداً أنهم لا يستطيعون التحكم فيها ، رغم أن الصيغة المعدلة والأصلية للعجز المتعلم لا توضح العلاقة بين العجز المتعلم وبين اللوم أو الإحساس بالذنب إلا أنها تزيل بوضوح أي تداخل بين اعتبار الفرد سبباً وبين اعتباره عاجزاً ، فالعاجزون الذين يعتقدون أن عجزهم شخصياً يعطون عزواً داخلياً لفشلهم ، والمكتتبون الذين يعتقدون أن عجزهم عاماً يعطون عزواً خارجياً لفشلهم ، ويعتقد الفرد العاجز عجزاً شخصياً أن السبب وراء فشله داخلي (أنا غبي) ولديه عموميات لعجزه (ليس في استطاعتي ما يساعدني على النجاح)

وتحكم ريزلي (Rizley , 1978) في حدوث النجاح والفشل للمكتتبين وغير المكتتبين في أحد المهام المعرفية وبعد ذلك طلب منهم إعطاء عزو عن السبب ، فالمكتتبون أرجعوا فشلهم إلى عدم كفاءتهم (عامل داخلي وشامل وثابت) وأرجعوا نجاحهم إلى سهولة المهمة (عامل خارجي وخاص وثابت) بينما عزا غير المكتتبين فشلهم إلى صعوبة المهمة

(خارجي وخاص ومحدود) ونجاحهم إلى قدرتهم (داخلي وشامل وثابت) ومن ثم تتفق نتائج ريزلى مع نموذج العجز المتعلم .

ويفسر النموذج المعدل للعجز المتعلم الاكتئاب فى :

[١] قد يجعل أسلوب التفسير التشاؤمي غير المكتئبين يمتلكون مخاطر الاكتئاب مستقبلا

[٢] قد يجعل أسلوب التفسير التفاؤلي المكتئبين إلى أن يصبحوا أقل اكتئابا فى المستقبل

[٣] يرتبط تغيير أسلوب التفسير بتغيير الاكتئاب لدى المكتئبين وغير المكتئبين .

أى يفسر العجز المتعلم الاكتئاب على أنه ناتج عن خبرات متعلمة يكون الفرد فيها قد عجز عن تجنب الإجهاد فيلجأ إلى الاستسلام ، ويتسم سلوكه بالسلبية فى مواجهة الضغوط ، فعندما يواجه الشخص مواقف لا يتمكن فيها من تجنب الأذى أو الانسحاب من تلك المواقف المؤلمة يتكون لديه اعتقاد بأنه لن يستطيع أن يفعل شيئا ولن يجد أى سبيل يجنبه الأذى ، فيلجأ إلى الاستسلام لهذا الأذى ويشعر بالاكتئاب . بمعنى أن الناس عندما يواجهون ضغطا لا يستطيعون التحكم فيه أو التصرف إزاءه ، يصابون بالعجز ، أو استجابة العجز ، وهذا تماما ما يحدث فى الاكتئاب ، حيث يشعر المكتئبون بأنهم لا يستطيعون التحكم فيما يحدث لهم من أحداث مؤلمة ، وأنهم لا يستطيعون تغيير البيئة .

ولقد ربط سيلجمان (Seligman ; 1975 : 98-99) وجهات النظر القائلة بأن العجز سمة مميزة للمكتئب مع وجهة نظره فى العجز المتعلم (أننى أعتقد أنه إذا ربطنا وجهات النظر هذه مع جوهر الاكتئاب فإنها تمثل وحدة ، فالمريض المكتئب اعتقد أنه لا يستطيع السيطرة على مهام حياته ، فهو يعتقد أنه عاجز . وهناك من الأحداث المعجلة لذلك مثل عدم صلاحيته للدراسة ، وذلك يعنى لمثل هذا الشخص أنها تكرر لجهود عديمة الجدوى ، واستجاباته عاجزة على أن تفي بإشباع رغباته أى أنه فى الوقت الذى تكون المواقف المسببة للاكتئاب محققة ، فإن المريض يجد نفسه غير قادر على السيطرة على مظاهر حياته .

ويذكر سيلجمان (Seligman , 1998 : 35) أن النماذج النظرية التى عنيت بتحليل ظاهرة العجز المتعلم ، أكدت على وجود تماثل بين حالة العجز المتعلم وحالة الاكتئاب من

حيث أرضيتها المعرفية أو من حيث الشروط البيئية التي تستثير هاتين الحالتين ، وتمثل الأرضية المعرفية في منظومة المدركات والأفكار المتصلة بالذات كأسلوب العزو (أو تعليل الأحداث ، والتحكم الذاتي المدرك ، وتقدير الذات) ووجد أن الأفكار السلبية بشأن الذات ترتبط بالاكتئاب لدى الأطفال والراشدين . وهناك أدلة موثقة على ارتباط الاكتئاب سلباً بالتحكم الذاتي المدرك ، أو بالاعتقاد بإمكانية التحكم بمجريات الأمور ، أي أنهم يعتقدون أن إمكانياتهم الذاتية لا تساعدهم على النجاح ، بل هو راجع إلى عوامل خارجية . أي لا يتحقق إلا بسبب الآخرين أو الظروف . وعدم ثبات الأسباب يشير إلى أنهم يعتقدون أن النجاح وليد الصدفة وغير مضمون مهما بذلوا من جهد ، وأما فيما يتعلق بالبعد الثالث وهو الشمولية فهم أكثر اعتقاداً من غيرهم أن الأسباب التي أدت إلى نجاحهم قاصرة فقط على المواقف التي ظهرت فيها ولا تشمل آثارها جوانب أخرى من حياتهم ، لذا فهم أقل اقتناعاً من غيرهم بأنهم أشخاص ناجحين سعداء .

ويعرض روسنهان وسيلجمان (Rosenhan , & Seligman , 1989: 50) مقارنة

بين العجز المتعلم والاكتئاب في الجدول التالي:

البند	العجز المتعلم	الاكتئاب
الأعراض	<p>١- السلبية</p> <p>٢- صعوبة إعادة تعلم الشخص أن استجابته ذات فائدة ما ، أو يمكن أن تخلصه مما يواجهه من مشكلات</p> <p>٣- خلل في تقدير الذات</p> <p>٤- إدراك الكائن أنه لا يستطيع التحكم في البيئة</p> <p>٥- الحزن - العدائية - القلق</p> <p>٦- تمثيلات معرفية مشوهة</p> <p>٧- نقصان الوزن والشهية والشعور بالإرهاك</p> <p>٨- الحيوان العاجز ربما يموت في المواقف المؤلمة</p>	<p>١- السلبية</p> <p>٢- الاتجاه المعرفي السلبي وإحساسه بعدم جدوى محاولاته أو أفعاله بصفة عامة للتغلب على المشكلات</p> <p>٣- نقص في تقدير الذات</p> <p>٤- شعور بعدم القيمة والذنب</p> <p>٥- الحزن - العدائية - القلق</p> <p>٦- انخفاض الاهتمامات واللذة غالباً في جميع الأنشطة</p> <p>٧- نقصان الوزن وفقدان الشهية والشعور بالإرهاك</p> <p>٨- أفكار للموت والانتحار</p>
العلاج	<p>٩- اعتقاد متعلم أن استجابته وأفعاله تحدث مستقلة تماماً عن نتائج المواقف التي يواجهها الشخص أو التدعيم الذي يلقاه</p> <p>١٠- تغيير الاعتقاد بجدوى وفائدة الاستجابة (أي العلاج المعرفي أو العقلاني أو أي طريقة معرفية)</p>	<p>٩- اعتقاد معمم بعدم جدوى المحاولات أو بذل الجهد في مواجهة المشكلات وأيضاً في مواقف النجاح والفشل</p> <p>١٠- العلاج المعرفي السلوكي أفضل</p>

فعندما يصبح الفرد عاجزاً فيما يتعلق ببعض الأحداث السيئة تظهر لديه مجموعة من أعراض الاكتئاب ، إذا استمرت هذه الأعراض لمدة أسبوع أو شهر نسميها اكتئاباً ، وإذا لم تظهر بسرعة نسميها مزاج سيء ، وإذا استمرت فترة طويلة من الحياة نعيد تسميتها اكتئاباً ، وإذا استطاع الفرد بعض الشيء أن يواجه Coping هذه الأحداث نسميها احتراقاً Burnout . لذلك عندما يستعصي على الفرد حل المشكلات يتوقع الفرد أن هذه الأسباب تمتد عبر الزمن والمواقف . ويكون الفرد بالتالي عرضة لمخاطر الاكتئاب بدلا من أن يكون محترقاً أو ذو مزاج سيئ (Peterson , Maier & Seligman , 1995: 186)

فالسمة الأساسية لذلك هي ميل الفرد لغزو فشله لذاته ، ومن ثم ينخفض تقديره لذاته ، وعندما يفشل ثانية تظهر عليه أعراض أخرى من الاكتئاب ، ومن ثم يمكن القول أن مفهوم أسلوب الغزو لنظرية العجز المتعلم هو الفاصل في إيجاد الفروق بين الأفراد عند تفسير الأحداث ويختص بالإجابة عن التساؤلات التالية :

لماذا تصبح بعض الأفراد عاجزة بعد تعرضها لمشكلات غير قابلة للحل ، والبعض الآخر لا يعجز ؟ (Dweck & Licht , 1980) . أو لماذا تكتب بعض الأفراد بعد الأحداث السيئة ، والبعض الآخر لا يكتب ؟ ، فالنموذج المعدل للعجز المتعلم يؤكد أن الأشخاص الأكثر عرضة للاكتئاب هم الأشخاص الذين يفسرون المشكلات غير القابلة للحل أو الأحداث السيئة بلغة الذاتية والثبات والشمولية (الفرحاتى السيد ، ١٩٩٧ : ٨)

ومن ناحية أخرى يمدنا أسلوب تفسير الاكتئاب بإطار لمحتوى معين من التفكير " أنا غبي ، غير موهوب ، غير محبوب ، غير فعال ، عاجز عن التحكم " فإذا كان الفرد متوجها نحو الحالة (أى مجتراً Ruminator) ولديه أسلوب تفسير اكتئابى سوف يشعر باستمرار أن النقص والعجز في ذاته ، وتشمل مواقف كثيرة من حياته ، وقد تستمر معه في المستقبل . أما إذا كان متوجها أيضا نحو الحالة (أى يحدث ذاته باستمرار لأن العجز كامن داخل ذاته) لكنه يمتلك أسلوب تفاؤلي في التفكير ، وبالتالي تقل أسباب الاكتئاب لديه ، أي (ذلك حظي اليوم ، أو أنا الآن في حالة مزاجية سيئة) . وإذا كان غير متوجها نحو الحالة أو غير مجتراً لكن أسلوبه في التفكير اكتئابى ، وبالتالي لا يصبح مكتئب ولا يحدث ذاته عن عجزه وعدم قدرته على التحكم ، فالاجترار أو التوجه نحو الحالة يعتبر وسيط

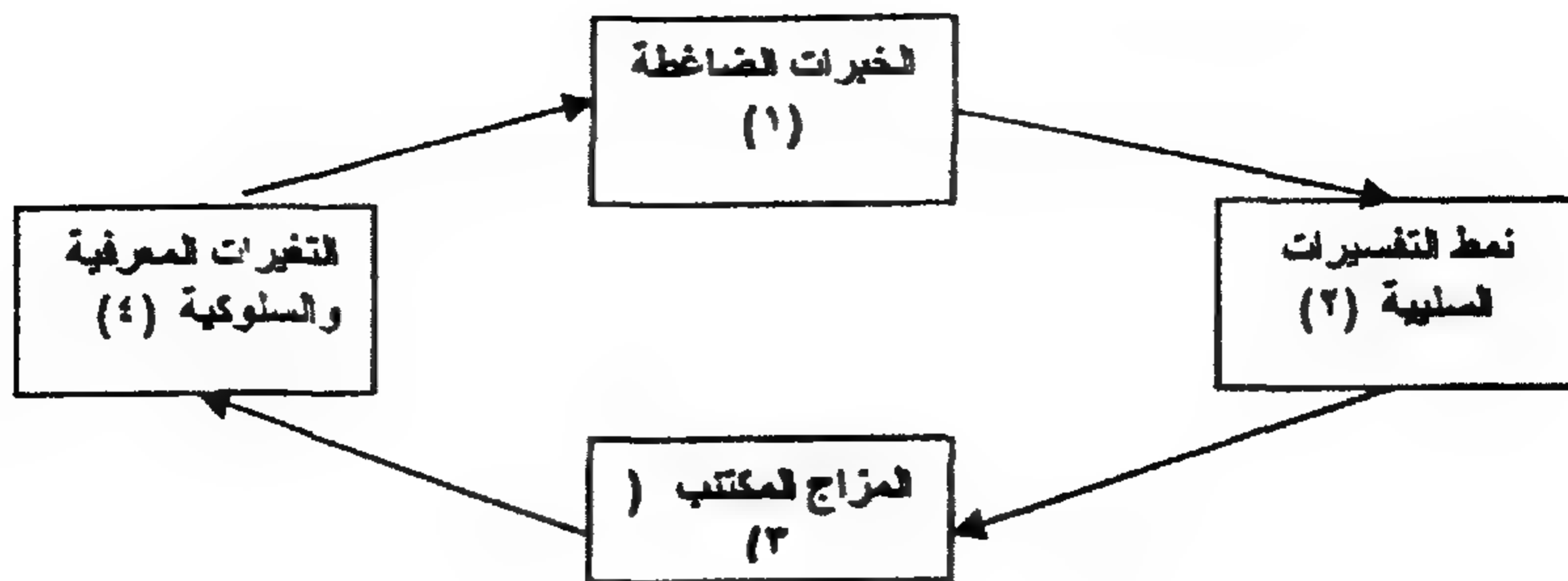
معرفي بين أسلوب التفسير والاكتئاب . وبلغه بيك Beck الأفكار التلقائية Automatic Thoughts ، أو التفكير التسلطي Obsessive Thinking الذي يقود الفرد إلى عزو الأحداث السيئة إلى أسباب ذاتية وشاملة وثابتة ، وتتسق هذه النتائج مع نتائج كامير Kammer , 1983 ، ودويك وليشت Dweck & Licht , 1980 حيث وجدوا ان المكتئبين ذوي العجز المتعلم لا يتسمون فقط بأسلوب التفسير الممهد للاكتئاب . لكنهم يتسمون بالتوجه نحو الحالة Ruminatoin أى ليس فقط ما يقولون (أسلوب عزو) ولكن كيف غالبا يقولون ذلك (توجه نحو الحالة) (اجترار Peterson , Maier & Seligman , 1995 : 200- 201) .

كما أرجع سيلجمان Seligman , 1991 الاكتئاب الشائع بين الشباب فى الغرب إلى ما يسمى " التفسيرات اللاتوافقية المساعدة على حدوث الاكتئاب " وهذه التفسيرات تؤدي إلى اليأس الذى ينبع من تزايد التفرد وانخفاض الترابط والالتزام الدينى والأسرى ، وعندما يواجه الشباب بالفشل أو الرفض فإنهم يرجعون حدوث المشكلات إلى مسئوليتهم الشخصية بسبب تمركزهم حول ذواتهم ، وعند هذه المرحلة لا يكون هناك أمل فى التراجع .

أما فى الثقافات الشرقية والتى تكون فيها العلاقات متشابكة والتعاون سائدا يكون الاكتئاب أقل شيوعا وأقل ارتباطا بالذنب ولوم الذات على الفشل المدرك ، ففي اليابان على سبيل المثال يظهر المكتئبون الخجل بسبب تخليهم عن أسرهم وزملاء العمل (David 431 : 1996 & Myers) كما أن الاكتئاب يحدث نتيجة للخبرات الضاغطة كالفقد والطلاق والرفض . . . الخ ، وأيضا فإن الأفراد المعرضين للاكتئاب يستجيبون للأحداث السيئة بتمركزهم حول ذواتهم ، ويتأرجح تقديرهم لذواتهم بسرعة من خلال التشجيع أو التهديد .

وقد جمع مايرس شتات لغز الاكتئاب فيما يمكن أن نسميه بالدورة الخبيثة للاكتئاب (الشكل القادم) ويمكن أن نوجزها فى عدة نقاط هى :

- ١ - الأحداث الضاغطة تفسر من خلال :
- ٢ - تفسيرات تشاؤمية غير واقعية
- ٣ - تؤدي إلى حالة من اليأس والاكتئاب
- ٤ - فتصبح عقبة فى طريق تفكير الفرد وأفعاله



الدورة الخبيثة للاكتئاب

وعلى الجانب المضىء نستطيع أن نكسر هذه الدورة الاكتئابية فى أى نقطة منها عن طريق التحرك أو الانتقال إلى بيئة مختلفة والكف عن لوم الذات والعزو السلبي ، وتغيير أو تعديل معارفنا المشوهة حول الذات والعالم والمستقبل ، وتحويل انتباهنا للخارج ، وليس إلى الداخل ، والانغماس فى أنشطة سارة إلى جانب الالتزام بسلوكيات سوية .

ويسبب المواصفات الخاصة للتهيق العزوى السالب ، فإن العوامل الضاغطة التي تتسق مع مجال العزو السلبي هي التي تتفاعل معا وتنتج اكتئاب اليأس . وفى غياب المجال الذي يطابق فيه الضواغط السالبة فإن الأفراد الذين يظهرون نمط العزو الاكتئابى فى المجال المعطى ليسوا أكثر احتمالا لأن يتطور لديهم اكتئاب اليأس من أولئك الذين لا يظهرون هذا النمط من العزو ، وهكذا فإن أولئك الذين يبدون تهيقاً أو استعداداً شخصياً يكونون حساسين على وجه الخصوص لاكتئاب اليأس عندما يضغطهم فقد الشخصى أو الرفض أو الصراع ، وفى المقابل فإن الأفراد الموجهين إلى الإنجاز يكونون حساسين على وجه الخصوص لاكتئاب اليأس عندما يواجهون بالفشل المدرك أو الإحباط فى تحقيق الأهداف فى مجالات مثل العمل أو المدرسة أو الأمور المادية (Spangler et al 1993: 592 600)

الوقاية من العجز المتعلم فى ضوء تفسير الاكتئاب

لعل واحدة من أهم المساهمات التي أضافتها لنا نظرية العجز المتعلم هي الفكرة القائلة بأن العجز يتكون عندما يصل الكائن الحي إلى قناعة كاملة بأن سلوكه السابق الذي كان يمنحه القدرة على مواجهة الخبرات المؤلمة وحلها لم يعد الآن مجدياً . أى أن الصلة المعتادة بين السلوك وما يؤدي إليه من نتائج قد أصبحت غير ممكنة . فهو لم يعد يجد

سلوكاً ملائماً للحل . إن وجود علاقة بين السلوك والتدعيم ، أى عندما نعرف ما هو السلوك المطلوب للحصول على النتائج المرغوب فيها يمنحنا القدرة على التنبؤ بالسلوك المطلوب ، ومن ثم نكون أكثر تفاؤلاً وقدرة على النشاط الإيجابي . ويتكون التشاؤم والعجز عندما يتعرض الكائن لخبرات منفرة ولا يكون فى مقدوره إيقافها .

واقترح سيلجمان فى تجاربه عن العجز المتعلم أن بالإمكان القيام ببعض الإجراءات السلوكية للوقاية فى المستقبل من الاضطراب والإحساس السريع باليأس . ففى إحدى تجاربه على الحيوانات عرض مجموعة من الكلاب لعدد من الصدمات الكهربائية التى كان بالإمكان تجنبها والهروب منها بيسر ، وذلك قبل أن يضعهم فى صندوق مكهرب لا يسمح بالهروب ، وبمقارنة هذه المجموعة التى تم تحصينها مسبقاً بمجموعة أخرى من الكلاب وضعت مباشرة فى البيئة المكهربة التى لا تسمح بالهروب ، تبين له فروق شائقة من حيث الفائدة الإيجابية للوقاية ، حيث استطاعت المجموعة المحصنة أن تواصل محاولاتها فى الهروب من الوضع المنفر ، والانتقال على الجزء الآمن من الصندوق لأكثر من ٢٤ ساعة . أى أنها لم تتحول إلى اليأس بنفس السرعة التى تحولت إليه المجموعة الأخرى . كما كانت تستمر فى الضغط على الحاجز الفاصل بين الصندوقين ، بالرغم من أنها كانت تعرف أن ذلك لن يوقف توجيه الصدمات الكهربائية إليها . أى أنها كانت لا تزال تحاول ممارسة بعض جوانب الضبط على البيئة المنفرة .

وفى تجربة مماثلة على الفئران تبين أن الفئران التى تعرضت فى البداية لصدمات كهربائية ، ولكن كان بإمكانها الهروب لم تظهر عليها أعراض العجز المتعلم على الإطلاق بعد وضعها فى بيئة لا تسمح لها بالهروب من الصدمات . ومن الطريف - فى تجربة أخرى - أن الفئران التى أمكن تحصينها وهى صغيرة ، وبتعريضها لصدمات كهربائية متكررة يمكن الهروب منها ، لم تصب بعد أن كبرت فى العمر ، وبعد وضعها فى بيئة مكهربة لا تسمح بالهروب لم تصب بالعجز المتعلم

واختبر سيلجمان ومائير (Seligman & Maier, 1967) أيضاً الظروف التى تحد من ظهور استجابات العجز المتعلم حيث وجدوا الباحثان أن الكلاب التى تلقت صدمات ممكن الهرب منها قبل أن يتلقون صدمات غير ممكن الهرب منها تحصين

Immunization لم ينخفض أدائهم ، ولم تظهر عليهم أى استجابات تدل على تعلم العجز ، ووجد مانير وجير (Maier & Geer , 1968) أن إجبار الكائن الحي على التنقل من جانب إلى جانب داخل الموقف التجريبي يكون لديهم اقتران جديد بين استجاباتهم وإنهاء الصدمة (علاج) Therapy وهذا يكون كافيا لمنع حدوث استجابات العجز المتعلم وتبين بحوث سيلجمان 1998 , Seligman أن الاكتئاب لدى الطفل يعبر عن نفس هذه المعاني ، فالأطفال المكتتبون يكشفون عن قصور شديد فى حل المشكلات العقلية والاجتماعية بالرغم من أن ذكاءهم قد يكون مرتفعا ، ويعد مفهوم " العجز المكتسب " خاصية رئيسية من خصائص الاكتئاب عند الإنسان العادي البالغ والطفل حتى الحيوان . وفى إحدى تجاربه وضع كلبا فى صندوق مكهرب لا يمكنه الهرب منه ، فكان الكلب فى البداية يظهر علامات الانزعاج بما فيها العواء والنشاط الشديد للهروب من الصندوق (وكأنه قد أصيب بحالة جزع وخوف مرضى) ولكنه عندما استمرت الصدمات الكهربائية استسلم الكلب فى قاع الصندوق فى حالة يائسة . ومن الطريف أن الكلب لم يبدى أى محاولة للهروب من هذا الموقف إلى صندوق مجاور حتى عندما أتيحت له الفرصة . كما أنه عزف عن تناول الطعام وأصابه الهزال ، وكأنه قد أصيب بحالة اكتئاب شديد . لقد أثبت المجرب هنا أن الاكتئاب يمكن أن يكون نتيجة مباشرة للعجز عن إيقاف الألم أو ضبطه ، مما أدى إلى تقاعسه وعجزه عن التخلص من هذه البيئة المؤلمة ، حتى بعد أن تتوافر له الفرصة لتحقيق ذلك ، ولعلاج الاكتئاب المكتسب بهذه الطريقة يقترح سيلجمان مفهوم الأمل المتعلم الذى يمكن اكتسابه وفق خطة مماثلة ، ففي تجارب سيلجمان التى أشرنا إليها بدأت الكلاب تنشط فى الهرب من البيئة المؤلمة عندما قام المجرب عمدا بنقلها من الصناديق المكهربة إلى الصناديق الأخرى المجاورة عددا من المرات . وبعبارة أخرى فقد تكون لديها الأمل من جبريد من خلال محاولة الهرب وتجدد مصادر الأمل فى البيئة عندما تعد المجرب نفسه تشجيعها على ذلك .

وتماشيا مع هذه النتيجة يمكن القول أن إصابة الطفل بالاكتئاب هى تعبير مباشر عن سلسلة من الأخطاء الاجتماعية فى حقه مما يجعله يتجه لتبنى أسلوب تعلم العجز فيعتريه

التشاؤم ويلزمه فقدان الثقة في النفس والعجز عن تطوير نفسه بالإمكانات المتوافرة لديه فعلا .

ويذكر لويسهون (Lewisohn , 1975) أن العجز يحدث عندما تؤدي التعزيزات الاجتماعية إلى كفا أو إطفاء الاستجابة من خلال نقص معدل اقتران الاستجابة بالنتيجة ، وعدم القدرة على الحصول على السعادة من البيئة الاجتماعية . وهي في نفس الوقت سمات مميزة ومؤهلة للاكتئاب . وطبقا لذلك فإن علاج الاكتئاب يكمن في انهماك الأفراد في أنشطة سارة وتدريبهم على المهارات الاجتماعية . واد بيجلاند وكراكر (Bigland & Craker , 1982) أن زيادة تشجيع الأفراد على الانهماك في الأنشطة السارة وتشجيعهم على التفاعلات الاجتماعية يؤدي إلى خفض معدلات الاكتئاب ويؤخر بدايات الاكتئاب لديهم ، كما أكد زيس وآخرون (ziess et al , 1979) على دور إعادة البناء المعرفي في التدريب على المهارات الاجتماعية لخفض الاكتئاب ، حيث إن انهماك الأفراد في أنشطة وتفاعلات اجتماعية سارة تعمل على تعديل البناءات المعرفية المختلفة ، وأضاف ويلسون (Wilson , 1982) أن تدريب الأفراد على اقتران الاستجابة بالنتيجة واستخدام التعزيز الذاتي وأداء الأعمال السارة تعتبر عوامل وقاية وخفض للاكتئاب .

وتحدد الدراسات أيضا أن الأفراد - مثل الحيوانات - يمكن تحصينها ضد العجز المتعلم من خلال تعريضهم لأحداث ممكن التحكم فيها وإكسابهم مفهوم الأمل المتعلم Learned hope (Thornton & Powell , 1974) وبالرغم من ذلك وجد جونيز وآخرون (Jones et al , 1977) وناشن وماسد (Nation & Massed , 1978) أن إجراءات التحصين ضد العجز المتعلم تكون في جداول التعزيز ، ولا سيما التعزيز الجزئي للنجاح وإكساب الأفراد معطيات ومقومات التحكم في الأحداث . ومغزى ذلك واضح أن التحصين المبكر من الاكتئاب لا يكون بالتعرض للخبرات المأساوية والضغط العاصفة . ولا تكون الوقاية من الاكتئاب والاضطراب النفسي بعزل الشخص وحمايته تماما من التعرض للخبرات السيئة . ولكن بإتقان مهارة التعامل والتحكم والسيطرة على هذه الخبرات المؤلمة ، لا بالحماية الكاملة من التعرض للضغط ولا حتى بالاستهداف الأعزل لها .

فالصحة النفسية تتطلب ان نوجه اسلوب تنشئة الطفل إلى تنمية الثقة بإمكانياته . وبمقدرته على التعامل مع صعوبات الحياة مبكراً . ولن يتاح له ذلك إذا كان كل جهدنا موجهاً فقط نحو حمايته من التعرض للخبرة والتصادم . أو بأن نتولى نيابة عنه القيام بكل مسؤولياته . وحل مشكلاته مع أصحابه وزملائه . والاختيار له في ملبسة وطعامه . وراحته . وأخذ القرارات له في كل أموره الشخصية . إن الأسلوب القائم على فكرة خلق مناخ خال تماماً من التوتر والمسئولية أساساً عن تقديم الحماية الكاملة . وليس الجهد الشخصي والمثابرة والمهارة التي يواجه بها الأمور يعتبر من وجهة النظر النفسية أسلوباً خاطئاً . فمثلاً هذا الأسلوب لا يساعد على تنمية القدرات النفسية والانفعالية الملائمة لمواجهة الضغوط والتعامل بكفاءة مع خبرات الحياة . ولا يقل سوءاً عن هذا أن نعرض الطفل لخبرات وصعوبات (بحكم أننا نريد صقله) ونحن نعرف سلفاً أن عمره ودرجة نضجه لا تسمحان له بالنجاح فيها . فالطفل يحتاج إلى التعرض للتحديات التي تفرضها ضغوط الحياة وأزماتها . ولكنه يحتاج منا في نفس الوقت إلى أن نساعدده على اكتساب المهارات الضرورية لمعالجة ما تثيره هذه الأزمات من توترات ومشكلات . ويعتبر التعرف على هذه المهارات وإتقانها أحد الإجازات المهمة التي تمنحها لنا الأساليب المعاصرة في العلاج السلوكي لمعالجة الاكتئاب وغيره من أنواع الاضطراب .

ومن الأساليب والممارسات التربوية التي تحصن الأفراد من العجز المتعلم مايلي :

[١] تنمية روح المغامرة وحب المخاطرة ، وتقبل احتمالية الصواب والخطأ ، لأن الحرص على الصواب وتجنب الخطأ يدفع الفرد إلى القيام بأي عمل خشية الوقوع في الخطأ ، أو تجنباً للنقد أو العقاب .

[٢] تنمية القدرة على حل المشاكل بدلاً من الهروب منها أو تأجيلها ، أو تجنب المواقف المرتبطة بإثارتها . ومساعدة الفرد على أن يجد حلاً للمشكلة بدلاً من أن يهرب منها .

[٣] التدريب على اكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات من خلال مشكلات مناسبة لقدراته وإمكانياته . ومعرفة أن هناك طرقاً بديلة للوصول إلى هذه الأهداف .

[٤] تدريب الأفراد على إدراك أن كل موقف يختلف عن غيره من المواقف .

[٥] التدرج فى تدريب الفرد على تحمل المسؤولية ، أى تعريض الفرد لمواقف تتدرج من السهل للصعب ، وبما يتناسب ومستوى نضجه وخبراته . حتى يستطيع التعامل معها ، وتتولد لديه مشاعر الثقة بالنفس ، وتنمو خبراته وقدراته . فالنجاح فى موقف يؤدي إلى النجاح فى مواقف أخرى .

[٦] تربية الفرد على تقبل نتائج أفعاله ومواجهة هذه النتائج دون خوف من الآثار المترتبة عليها ، أو التدخل من الكبار لتجنبها لأن الخوف أو التدخل يحول دون الشعور بتحمل المسؤولية ، ومن ثم فإن المطلوب فقط هو التوجيه والمتابعة لما يقوم به الفرد ، وعليه أن يتحمل تبعات أعماله .

[٧] إعطاء الفرد حرية الاختيار والتعبير عن نفسه فى المواقف المختلفة ، فالتمتع بالحرية من الشروط الضرورية لتحمل المسؤولية .

[٨] تشجيع الأفراد على الاستقلالية واتخاذ القرار بأنفسهم مما يجعلهم مؤمنين بامتلاكهم لقدرات النجاح - ولا يجعلهم يعتقدون أن حياتهم تعتمد على الحظ والصدفة والظروف الخارجية والتي لا تصنع نجاحاً ، وهو ما يؤكد عليه علماء العجز المتعلم ، حيث أن المناعة ضد العجز المتعلم هو إشعار الأفراد أن بإمكانهم التحكم فى النتائج والبيئة ، كما أن التدريب على إتقان هذه المهارة يجب أن يبدأ من الطفولة .

وعند التعامل مع الأطفال خصيصاً يجب عمل مايلى :

[١] تخصيص دائماً بعض الوقت لمناقشة الأطفال فى مخاوفهم دون سخرية منهم ، اجعلوهم يصلوا للحلول بأنفسهم حتى ولو كنت تعرفها ، تشجيعهم على التعبير عن الرأي والمشاعر أمامك .

[٢] لا تخشى من اتخاذ القرارات وتجنب التأجيل الدائم ، ارفض بوضوح وهدوء المتطلبات غير الواقعية ، ونفذ ما تعد به إذا كان ممكناً .

[٣] عدم مقارنة الطفل بالآخرين خاصة أخوته وزملائه ، ولكن يجب التركيز على إمكانيات وب قدرته الشخصية على تنمية نفسه ومواهبه

[٤] لا تذكر الطفل بأخطائه ونقاط ضعفه بصفة مستمرة ، ولكن ركز على ما أنجزه الطفل ، وعلى ما حقق من تغير ، وشجعه على الاستمرار في حياته

[٥] لا تستخدم مشاعر الذنب عند عقابه مثل : إنك تجرح مشاعرنا " إنك أناني " " إن الله سيعاقبك على أفعالك " ، ولا تركز على ما الذي أدى به إلى المشكلة ، وعلى إيجاد الحل الملائم مثل " إنك لم تفعل ذلك لتجرح مشاعرنا ولكنك تريد أن تحصل على اهتمامنا ، " ليس من عادتك الأنانية "

[٦] لا تحقر منه ومن إمكانياته ومن قدرته على حل مشكلاته مثل قولك له " هذا رأى طفل " " لا تتدخل في مناقشة الكبار " . . . ولكن أعطه بعض الوقت لسماع رأيه ، وناقشه دائما بموضوعية واحترام .

فشعور الطفل بتقدير الكبار من أفراد أسرته لما يفعل ينبه فيه خر ما عنده ، ويبعث لديه الحماس للقيام بخير ما يستطيع ، أنا إن لى الاستهانة والتحقير ، أو لاشاحة وعدم الاكتراث ، فلن يبعث ذلك إلا الشعور بالمرارة والعجز ، ذلك أن قدرات الطفل تتغذى بالتشجيع نولكنها تغمر وتموت بالتقريع والتثبيط والاهمال ، وما يعنى هذا ألا ينتقد الطفل أو يتراجع إذا أخطأ ، وألا يحفظ من التعرض للأخطار ، ولكن ما أبعد الفارق بين المراجعة فى رفق ، والوقاية فى هلع أو شجاعة فى إهمال وازدراء أو اللوم فى تحقير وعنف .

[٧] لا تركز على التبعية ، كقولك " حياتك من غيرنا صعبة " سرقتم الحياة ونسيتمونا " بل شجع على الاستقلال واتخاذ بعض المجازفات . احترم علاقاتهم الاجتماعية بأصدقائهم

[٨] لا تتصرف أمامهم تصرفات تدل على أنك عصبي وقلق عند مواجهة الأزمات ، مثل استخدام الحبوب المهدنة ، الشكاوى العضوية الدائمة ، التعبير بحزن لما لم تحققه فى حياتك ، وركز عند مواجهة الأزمات على استخدام أسلوب سليم قائم على مواجهة المشكلة والتفكير فى حلولها ، والعمل بنشاط لمواجهة أسباب العجز .

[٩] عدم التركيز على الكمال المطلق ، على سبيل المثال " يجب أن تكون أنكى من الجميع " وأشطر ، وأقوى أو أنبه من الكل ، وركز على ضرورة أن يكون الطفل مقتنعا فى داخله بإمكانياته ، وعلى مقدار ما يحصل عليه الطفل من رضا أو إشباع بالنشاطات اليومية التى يقوم بها .

- [١٠] عدم الإكثار من الحديث عن المستقبل على سبيل المثال ، " ذاكر علشان تبقى دكتور أو مهندس أو غنى . . . الخ وركز على المتعة التي يجنيها الطفل من الشئ ذاته ن وعلى الأهداف القريبة مثل الشعور بالراحة ، والاستمتاع ، والاحترام الذي يخلقه النجاح .
- [١١] عدم إثارة أهداف غير واقعية ، مثل " ستكون أشهر وأحسن طبيب ، ويجب التركيز على إثارة أهداف واقعية قصيرة المدى مثل " أعتقد أنك لو خصصت ١٥ دقيقة يوميا لمذاكرة الحساب سيرتفع تقديرك عما هو عليه .
- [١٢] عدم التخويف المستمر من العالم ومن الخارج ، مثل " لا تتحدث مع الكبار " لا تلعب لأنك ستعدى بالمرض " لا تنزل المياه لأنك لا تعرف السباحة " ، ويجب تشجيعه على المجازفات المحسوبة ، علمه السباحة بدلا من تخويفه من الماء ، اجعله يحيط نفسه بالملبس الملائم في الأوقات الباردة . . الخ
- [١٣] عدم العقاب المستمر عند الخطأ ، وإذا كان لا بد من العقاب ، وضح السبب فيه ، وبين أيضا الطريقة الصحيحة للتصرف ، أو الفعل في المستقبل .
- [١٤] تعويد الطفل على الاعتذار والأسف للشخص الذي أساء إليه ، فالأطفال وإن كانوا منذ الصغر لا يدركون جيدا معنى التأسف والاعتذار ، إلا أن تكرار ذلك سوف يغيرهم في المستقبل ، فتكرار جملة - أسف لأنى حطمت لعبة شقيقتى - تجعله يشعر بأنه قام بتصرف غير سليم .

الفصل الخامس

العجز المتعلم من منظور الصحة البدنية

« الفصل الخامس »

العجز المتعلم من منظور الصحة البدنية

منذ ما يزيد على الألفي عام لاحظ المهتمون بصحة الإنسان وجود علاقة بين الحالة الانفعالية للإنسان وبين قابليته للأمراض الجسمية ، ففي حوالي عام ٢٠٠ قبل الميلاد أشار الطبيب الإغريقي جالينوس إلى أن احتمال إصابة المرأة الكنيبة بسرطان الصدر يفوق احتمال إصابة المرأة المتفائلة بالمرض نفسه، ومن الطبيعي على مستوى عامة الناس ربط الفرد بين ما يصيبه من أمراض وبين ما سبق وأن تعرض له من حوادث ، ومع ذلك فقد بقيت هذه الظاهرة الجديدة بالاهتمام خارج نطاق اهتمامات العاملين في مجال العلوم النفسية والجسمية حتى الربع الأخير من القرن العشرين تقريباً .

وخلال هذه الفترة تمكن العديد من الباحثين من الكشف عن وجود علاقة بين الضغوط النفسية وبين بعض المتغيرات المتعلقة بالإنسان، وتعامله مع البيئة ابتداء بالأمراض المستعصية وانتهاءً بالأعراض البسيطة التي تعكر صفو حياته وبالتالي تحولت النظرة إلى علاقة الضغوط بالمرض من مجرد نظريات ساذجة إلى ظاهرة تستند على أسس أمبيريقية (ناصر المحارب، ١٩٩٣ : ٣٣٦)

ولاحظ اتجل وشميل Engel & Shamale في سبعينيات القرن العشرين أنه يسبق حدوث الكثير من الأمراض العضوية (كالقرحة المعدية والسرطان ... الخ) حالة نفسية عند الأفراد تميز بالإحساس بالخسارة والفقدان الذي لا يعوض ، كما لاحظا هذه الحالة عند ازدياد المرض ، وقد اعتبران هذا الوضع الانفعالي يمثل شرطاً أولياً لظهور الأعراض الجسدية أو النفسية أو استفحالها .

مشكلة العقل والجسد The Mind – Body Problem

لماذا تواجه إمكانية وجود علاقة بين الحياة العقلية والمرض الجسدي مقاومة شديدة ؟ يذكر سيلجمان أن الإجابة على هذا السؤال يعترضها بعض الصعوبات .

فكثيراً ما أكد ديكارت Descartes - الذي عاش في القرن السابع عشر - أن هناك نوعين فقط من المادة في هذا الكون ، وهما مادية وذهنية physical and mental ،

ولكن كيف يؤثران على بعضهما البعض ؟ يمكننا أن نلاحظ كيف تقوم كرة بلياردو بضرب أخرى وتجعلها تتحرك ، ولكن كيف تتسبب الإرادة وهي فعل ذهني وعقلي في الحركة المادية لديك ؟ كان ديكارت إجابته التي تتسم بالمرادغة حيث أجاب قائلاً : إن العقل يتحكم في الجسد من خلال الغدة الصنوبرية ، وهي أحد أعضاء المخ ، والتي لا تزال وظيفتها غير مفهومة بشكل جيد . إلا أن إجابة ديكارت كانت خاطئة ، والعلماء والفلاسفة منذ ذلك الحين لم يكفوا عن محاولة تحديد الكيفية التي تؤثر بها المادة العقلية أو الذهنية على مثيلتها المادية .

كان ديكارت يؤمن بمبدأ الثنائية Dualist (نظرية تقول بأن ثمة مبدئين أساسيين لا ثالث لهما كالعقل والجسد يسودان) فكان يعتقد أن القوة الذهنية أو مادة العقل يمكن أن تؤثر على القوة الذهنية ، أو مادة العقل يمكن أن تؤثر على القوة المادية أو الجسدية ، وفي هذا الإطار كانت هناك مدرسة أخرى معاكسة لهذا الفكر ألا وهي التي تؤمن بالمذهب المادي (نظرية تقول بأن المادة هي الحقيقة الوحيدة ، وبأن الوجود ومظاهره وعملياته يمكن تفسيرها كمظاهر ، أو نتائج للمادة)

والحقيقة أن فكرة العقل والجسد يحددان معا الصحة والمرض تتضمن منطقياً نموذجاً نظرياً يسمى النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي piopsychococial model وهو يقوم على افتراض أساسي مؤداه أن الصحة النفسية والمرض نتيجة التفاعل بين العوامل البيولوجية والعوامل النفسية والعوامل الاجتماعية ، وأن العمليات الفسيولوجية تكمن وراء الظاهر النفسية والاجتماعية ، وأن العوامل البيئية الاجتماعية الثقافية والعوامل النمائية تؤثر في العمليات العصبية والفسيولوجية ، وأن محاولة دراسة تلك التأثيرات كل على حدة تؤدي إلى إساءة فهم تلك الظواهر (Taylor, 1983)

ومن جملة هذا القول تأثير الحالات النفسية المباشر على الصحة ، فهناك على سبيل المثال ، الاكتئاب ، والأسى ، والتشاؤم كلها تؤثر سلباً على الصحة على المدى القريب والبعيد على حد سواء ، وبالإضافة إلى ذلك ، فلم يعد هناك أي غموض بشأن حدوث ذلك . هناك العديد من الأحداث المترابطة التي تقع في حياة الأفراد بشكل سيئ ، وينتج عنها تدهور الحالة الصحية لدى هؤلاء الأفراد .

تبدأ هذه السلسلة بمجموعة معينة من الأحداث السيئة كالخسارة والفشل . والهزيمة ، وهى التى تجعل الفرد يشعر بنوع من اليأس أو العجز . - وكما شاهدنا من قبل - فإن كل شخص له استجابة تجاه مثل هذه الأحداث بنوع من العجز أو اليأس ، على أقل تقدير ، وبالنسبة للأشخاص المصابين بالتشاؤم بسبب ما لديهم من أسلوب تشاؤمي لتفسير ظواهر الحياة ، فإنهم يصبحون مكتئبين ، ينتج الاكتئاب أعراضا نفسية وجسمانية تضر بكل من العقل والجسد معا . ويتسبب ذلك فى ضعف نشاط الجهاز المناعي لدى الفرد المكتئب ، ولهذا السبب يصبح الجسم من وقت لآخر عرضة للتأثر بمسببات الأمراض التى تعد عوامل مساعدة للإصابة بالمرض الفعلي الذى يمكن لجهاز المناعة السليم أن يصدّه عن الجسم والعقل ، وعندما يتأثر جهاز المناعة بما يحدث من أعراض نفسية وجسمانية ، فإن مسببات المرض تقوى على مهاجمة كل من الجسم والعقل بصورة تسبب المرض بشكل لا يمكن مقاومته ، ولكن لحسن الحظ ، فإن هذه السلسلة المترابطة من المسببات والنتائج ليست من الغموض بشكل يجعل من المتعذر السيطرة عليها ، وإنما بالإمكان تحقيق كل من العلاج ، والوقاية عند كل نقطة من النقاط . (Seligman , 1998)

العوامل المهيأة للمرض Risk Factors For Illness

لماذا يعنى اعتبار العجز المتعلم عاملاً مهيئاً لضعف الصحة ؟ حيث يحتوى العجز المتعلم على ثلاثة مكونات أساسية: ١- السلبية Passivity ٢- عدم القدرة على التحكم Uncontrollability ٣- المعرفة Cognition ، وتكمن الإجابة على السؤال السابق في معرفة إسهام هذه العوامل مجتمعة ، أو كل على حدة - فى ضعف واعتلال الصحة ، وبالرغم من ذلك أكدت الأبحاث العديدة - باستمرار - على أن أهم هذه العوامل هى المعرفة ، وبالتحديد علاقة أسلوب التفسير Explanatory Style بضعف الصحة البدنية ، أو الكيان الصحي للفرد .

السلبية Passivity

يحتوى العجز المتعلم على ركيزة أساسية ترتبط بالصحة البدنية هى السلبية ، حيث أن سلبية الفرد فى مواجهة المرض هى أساس تعاظم المرض ، وإضعافه معرفياً ،

واضطرابه انفعاليا ، فالسلبية - فى هذه الأوقات - تؤدى بشكل قوى إلى ضعف الصحة أكثر من أى وقت مضى . حيث درس علماء الصحة ثلاث مراحل رئيسية فى مواجهة المرض ، فالمرحلة الأولى كانت متفاعلة بشدة مع الطبيعة ، حيث يمرض الشخص وفى الحال يتلقى علاجاً لهذا المرض ، أما المرحلة الثانية - فى المقام الأول - محاولة وقاية بإصابة الناس بالمرض، وذلك بتعديل البيئة المادية وتقليل احتمالية العدوى بالميكروبات، مثل القضاء على المستنقعات التى تحتوى على بعوض الملاريا Malaria وأكوام القمامة التى تأوي الفئران والتى تحمل البراغيث حاملة مرض الطاعون ، وكذا غسل الجراحين لأيديهم قبل وبعد العمليات الجراحية . (Cohen, et al 1998)

وكانت هاتين المرحلتين هامتين وأساسيتين ، وما زالت السياسات المتخذة فيهما سارية حتى اليوم ، ولكننا الآن ندخل مرحلة ثالثة لمواجهة المرض - تختلف جزئياً عن سابقتها، ومن هذا المنطلق فإنه من المقدر أن تموت الناس من الأمراض ، أو بسبب الأمراض التى قد تؤثر بعض الشيء على أسلوب حياتهم، فالتدخين والخمور والمخدرات، وسوء التغذية وعدم ممارسة الرياضة تعتبر عوامل مهمة فى زيادة أعداد وتنوع الأمراض، وبالتالي فإن المرحلة الثالثة من محاربة المرض تحاول أن تصل بالفرد إلى صحة جيدة، وتخلصه من عاداته الصحية السيئة .

ويلخص سيلجمان المرحلتين السابقتين فى قوله " بأن معظم الناس ترى أن الصحة البدنية تعد أمراً فيزيائياً خالصاً ، وأن التكوين الجسمانى والعادات الصحية ، والتجنب التام للجراثيم تتحكم فى الصحة البدنية ، ويدرك هؤلاء الناس أيضاً أن التكوين الجسمانى يتأثر إلى أقصى الحدود بالجينات الوراثية ، رغم أنه من الممكن تقويته عن طريق العادات السليمة فى الأكل والممارسات الرياضية المفيدة ، ، وتجنب المأكولات التى تزيد من نسبة الكولسترول الضار بالجسم ، وكذلك عن طريق الخضوع لإجراء كشوفات طبية دورية على الجسم ، وأيضاً عن طريق التقيد بربط أحزمة الأمان عند قيادة السيارات ، بإمكانك أن تتجاشى المرض بالخضوع للتطعيمات الوقائية وإتباع الإرشادات الصحية المفيدة ، والممارسات الجنسية غير الشرعية ، والابتعاد عن المصابين بنزلات البرد ، وبتنظيف الأسنان بالفرشاة ثلاث مرات فى اليوم . . وما شاكل ذلك . عندما يتدنى المستوى الصحي

لشخص ما ، فإن ذلك قد يكون بسبب ضعف تكوينه الجسدي ، أو بسبب إتباعه لعادات سيئة تضر بالصحة ، أو بسبب التعرض للجراثيم .

وتختلف تلك المرحلة عن المراحل الأخرى لأنه تسمح للفرد أن يكون إيجابياً في الوقت الذي يجابه الأطباء الميكروبات ، وكذلك تغيير العاملون في الصحة البيئية المادية، فالمرحلة الثالثة والتي يمكن أن نطلق عليها مرحلة تعزيز الصحة **Health promotion** تتطلب سلوكاً مختلفاً للفرد ، ولذلك يجب أن تشجع البرامج التليفزيونية والمدارس والجامعات وأماكن التجمعات، وأماكن العمل والأمة ككل الناس أن يسلوكوا العادات والطرق الصحية الصحيحة في حياتهم، وأن السلبية في مواجهة هذه النصائح والتحذيرات **Exhortations** لا تكون عاملاً جوهرياً للصحة.

ومن ثم تعد صحتنا البدنية شيئاً يمكننا التحكم فيه والسيطرة عليه تماماً ، فعلى سبيل المثال يحدث ما يأتي :

- بالنسبة للطريقة التي نفكر بها وخاصة ما يتعلق ، بالصحة ، فإنها تغير صحتنا .
 - يصاب المتفائلون بأمراض معرية أقل بكثير مما يصاب به المتشائمون .
 - يتمتع المتفائلون بعادات صحية أفضل من تلك التي توجد لدى المتشائمين .
 - بإمكان الجهاز المناعي أن يقوم بأداء وظائفه بطريقة أفضل عندما نكون متفائلين .
 - تؤكد الأدلة والشواهد بأن المتفائلين يمكن أن يعيشوا مدة أطول من المتشائمين .
- (Seligman , 1998: 6)

وتؤكد الأبحاث النظرية والميدانية - للإنسان والحيوان - على العلاقة القوية بين عدم القدرة على التحكم والمعرفة من ناحية والصحة البدنية من ناحية أخرى ، على سبيل المثال توضح الدراسات التي أجريت على الحيوانات كيف تغير الأحداث غير القابلة للتحكم فسيولوجية الكائن الحي، والتي تحتوى على طرق تجعله أثر تهيئاً للمرض ، وأكدته الدراسات التي أجريت على الإنسان على العلاقة بين الأسلوب التفسيري التشاؤمي **Pessimistic Explanatory Style** وضعف الصحة.

عدم القدرة على التحكم uncontrollability

توضح الدراسات العديدة التي أجريت على الإنسان والحيوان أن خبرة الأحداث غير القابلة للتحكم قد تؤدي إلى ضعف الصحة والموت المبكر، ويجب أن نلاحظ أيضاً أن الباحثين في عدد من الحالات لم يوضحون أن عدم القدرة على التحكم تعتبر من الأسباب المهيأة لاعتلال وضعف الصحة، نحن نعرف أن الضغوط غالباً ما تكون غير صحية، ونعرف أيضاً أن أحد محددات الضغوط هو النقص في التحكم، ولكن ما هو السبب الذي يجعل الضغوط تؤثر تأثيراً سلبياً على الصحة؟

وللإجابة على هذا السؤال أرادت مادلتون فيسنتاينر Madelton Visintainer التحقق من هذه الظاهرة في المعمل، حيث يتوافر نسبياً الحبكة التجريبية والمنهجية، وكذلك في محاولة منها لفهم كيف يمكن للتحكم أو العجز التأثير على صحة وسلامة، بل وحياة أي كائن حي، حيث استخدمت الباحثة ثلاث مجموعات من الفئران، وقامت بتعريض الأولى إلى صدمة خفيفة يسهل الهروب منها، والثانية إلى صدمة خفيفة يستحيل الهروب منها، أما المجموعة الثالثة فلم تتعرض لأي صدمة على الإطلاق - إلا أنها في اليوم السابق لتعريض مجموعة الفئران لهذه الصدمة قامت بزرع بعض خلايا السرطان sarcoma (ورم خبيث ينشأ في النسيج الضام) في جنب أو خاصرة كل فأر، وكان الورم من نوع مهلك ومميت، وقد قامت ماديلون بزراعة العدد المناسب من خلايا السرطان بحيث في ظل الظروف الطبيعية يرفض خمسون في المائة من الفئران الورم وينجو من الموت، كانت هذه التجربة مصممة بعناية، فكان هناك سيطرة كاملة على جميع الظروف المادية وهي: مقدار ومدة الصدمة - النظام الغذائي، إعاشة الفئران وحجم الورم، وكان الشئ الوحيد بين هذه المجموعات الثلاث هو الحالة النفسية التي كانت عليها، كانت إحدى المجموعات تعاني من الإحساس بالعجز، بينما شعرت مجموعة أخرى بالتحكم والسيطرة، أما المجموعة الثالثة فلم تتغير حالتها النفسية على الإطلاق، فإذا اختلفت هذه المجموعات عن بعضها البعض في القدرة على رفض الورم، فبهذا تكون الحالة النفسية هي سبب هذا الاختلاف.

وخلال شهر واحد توفى ٥٠% من الفئران التى لم تتلق أية صدمات ، ونسبة الـ ٥٠% الأخرى رفضت الورم ، وكانت هذه هى النسبة الطبيعية ، أما بالنسبة للفئران التى كان لها السيطرة على الصدمة من خلال الضغط على زر كان موجود فى الموقف التجريبي لإيقاف الصدمة ، فقد رفضت سبعين فى المائة منها الاستجابة للورم ، ولكن ٢٧% فقط من الفئران التى مرت بمشاعر العجز - تلك الفئران التى تعرضت لصدمة يستحيل الهروب منها - رفضت الاستجابة للورم ، وبهذا أصبحت مادلون أول باحثة تنجح فى إثبات أن الحالة النفسية (الشعور بالعجز) يمكن أن تؤدى إلى الإصابة بالسرطان .

وفى نفس الخصوص قدم باحثين كنديين هما سكلار وانيسمان Sklar & Anisman بإجراء تجربة مماثلة ، حيث تم استخدام فئران صغيرة بدلا من الفئران الكبيرة التى استعانت بها " مادلون " فى تجربتها ، وقامت بقياس معدل نمو الأورام بدلا من قياس على رفض الورم ، وأسفرت هذه التجربة عن نتائج مماثلة ، وهو أن العجز يؤدى إلى نمو أسرع فى الأورام .

ومن بين اكتشافات " مادلون " الأخرى أنها وجدت أن الفئران التى تمر بخبرة التحكم والسيطرة فى مرحلة مبكرة يكون لديها حصانة ضد الأورام عندما تتقدم فى العمر ، ثم قامت بعد هذا بزراعة خلايا السرقوم ، وقامت بتقسيم كل من المجموعات الأصلية إلى ثلاث ، وقامت بإعطاء كل مجموعة جديدة صدمة يمكن الهروب منها ، وأخرى لا يمكن الهروب منها ، أما المجموعة الثالثة فلم تتعرض لأى صدمة على الإطلاق ، أما بالنسبة لمعظم الفئران التى استشعرت العجز وهى فى سن صغيرة ، فلم تفلح فى رفض الورم ، أو الإفلات منه ، ومعظم الفئران التى أفلتت من الصدمة فى الصغر ، نجحت فى رفض الورم والإفلات منه بعد ذلك . لذا فإن تجربة الطفولة أثبتت كونها تجربة حاسمة فى رفض الورم فى الكبر . إن الشعور بالعجز فى سن مبكر يجعل الفئران تفشل فى رفض الورم ، والإفلات منه عند التقدم فى العمر (Seligman , 1998 : 170- 174)

وتوضح البحوث المسحية أن أحداث الحياة الضاغطة تؤثر تأثيراً سلبياً على صحة الفرد، وتوضح عدد من الدراسات الجيدة الحبكة المنهجية ارتباط الضغوط بالمرض ، وعلى سبيل المثال قام هولمز وريتشارد وراهى Holmes & Richard & Rohe, 1967 بعمل

مقياس لمستويات إعادة التوافق الاجتماعي **Social Readjustment Rating Scale** لقياس كمية الضغوط التي يدركها الشخص، واستخدم الباحث (٤٥) أسلوب لقياس أحداث الحياة التي حدثت في العام الماضي، وكلما زاد إدراك الفرد لعدم القدرة على التحكم في هذه الحياة المتواصلة أحتاج إلى نوعاً من إعادة التوافق، وزاد معدل تغير الحياة المرتبطة بهذا العامل، وزاد المجموع الكلي لهذا المقياس كلما كان أكثر احتمالاً للإصابة بالمرض. ولا ترتبط الضغوط فقط بأعباء الحياة الأساسية، حيث ابتكر كاتر وكوين وسكافر ولازاروس **Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1981** مقياساً يتوازي مع مقياس إعادة التوافق الاجتماعي، فيما عدا الأسئلة الخاصة بالمشاحنات **Hassles** الصغيرة ولكنها أحداث مضايقة في الحياة اليومية مثل فقدان مفاتيح السيارة، أحد ما يقطع عليك عشاؤك، ارتكاب خطأ عندما تحسب دفتر الشيكات، أو عندما يطلب منك أحد أن تعني بطفلك المدلل، كلما تراكمت هذه المشاحنات الصغيرة يزداد الضغط، ومن ثم فإن المشاحنات الصغيرة أكثر ضغطاً من أعباء الحياة الأساسية **Cohen, Tyrrell, & Smith (1991)**.

ومنذ إقامة علاقة بين الضغط والمرض وبدأ الباحثون تهتم بطبيعة هذه العلاقة ووجدوا أن العوامل النفسية كانت أهم هذه العلاقة ولا سيما وأن الحدث يصبح ضاغطاً لدرجة أنه قد يؤدي إلى المرض من خلال الدرجة الذي يفكر بها الفرد في هذا الحدث، فكلما ارتفعت درجة التفكير في الحدث على أنه غير ممكن التنبؤ وغير ممكن التحكم فيه كلما كان أكثر ضاغطاً، وعندما يكون الفرد في صراع حول الأحداث فإن ذلك قد يكون مصدر للضغط وعندما يلوم الفرد نفسه على أحداث سيئة، ويشق بالعجز على تغييرها فتعتبر تلك الأخرى مصدراً كبيراً للضغط. وفي بعض الحالات تعكس هذه الاعتقادات الموقف، ولكن في حالات أخرى تذهب الاعتقادات الشخص إلى ما وراء هذه الحقائق وتخلق ضغطاً غير ضرورياً للشخص، وهناك سبيل واحد لوصف هذه الضغوط المتواصلة وهي الرؤية المتشائمة لأحداث الحياة تجعلهم أكثر ضغطاً، وقد تؤهل أو تهين الفرد للإجابة بالمرض العضوي، وبالعكس فإن طريقة التفكير التفاؤلي ربما تحمي الفرد ضد اعتلال الصحة الناتجة عن تأثير الضغوط.

المعرفة Cognition

ننتقل الآن دراسات الإنسان الخاصة بالعلاقة بين أسلوب التفسير وضعف الصحة، ونحن هنا نملك أوضح الأدلة الخاصة بعلاقة معارف العجز المتعلم بالكيان الصحى الجيد للفرد.

على سبيل المثال أجرى شيفيند schiaffind , 1989 دراسة عن التمثيلات المعرفية لمرضى الروماتيد المفصلي كمرض مزمن ، فى ضوء ثلاثة نماذج نظرية هى : نظرية فاعلية الذات ، والعجز المتعلم ، ونظرية المواجهة coping للزاروس ، أظهرت نتائجها ارتباط فاعلية الذات بكل من العجز المتعلم ، والاكتئاب وسلوك المواجهة بالإحجام مع الأزمات فى العام الأول من المرض ، وفى العام الثانى من المرض وجد زيادة كل من سلوك العجز المتعلم ، والمواجهة بالإحجام مع الأزمات ، والاكتئاب ، وانخفاض حاد فى فاعلية الذات ، وانتهى الباحث إلى أن المريض قد ينظر إلى مرضه كضغط نفسى واجتماعى ، كما أن التمثيلات المعرفية المضطربة تزداد لدى المريض وبزيادتها يكون المريض عرضة لسلوكيات هزيمة الذات self- defeating ومؤداها الانتحار ، وقد ينظر المريض إلى مرضه على أنه حدث غير قابل للتحكم ، فتنتابه حالات العجز المتعلم ، ويحجم عن مواجهة المرض ، ويتسم بالتعامل السلبي مع الأزمات الأخرى التى قد تواجهه Cohen, Tyrrell, (1991).

وفى دراسة طويلة قام سيلجمان وآخرون (Seligman et al , 1989) بدراسة على مجموعة مكونة من ٩٩ طالبا كانوا ضمن طلبة جامعة هارفارد بين عامى ١٩٣٩ ، ١٩٤٤ والذين شاركوا فى الحرب العالمية الثانية ، وكشفت أن الأفراد الذين قاموا بتفسير الأحداث السيئة التى حدثت لهم باعتبارها حالة مستمرة وشاملة ، وترجع إلى الذات كانوا أقل صحة ، وذلك بعد مضي أربعين سنة من جمع البيانات . هذا على عكس الأفراد الذين كانوا يعتقدون أن تلك الأحداث السيئة مردها عوامل مؤقتة ليس لهم علاقة بها ، حيث اتضح أن التدهور فى صحتهم بدأ فى حوالى سن الخامسة والأربعين ، وجميع الذين تم تصنيفهم على أنهم متشائمون ماتوا قبل سن الخامسة والأربعين ، وجميع الذين تم تصنيفهم على أنهم متشائمون ماتوا قبل سن الخامسة والخمسين ، فى حين عاش معظمهم

المتفائلين اطول من ذلك ، ومنهم من عاش لما بعد الخامسة والستين (عثمان حمود الخضر ، ١٩٩٩)

التشاؤم والصحة العلية والسرطان

بدأت فكرة العلاقة بين السرطان والأحداث غير القابلة للتحكم عام ١٨٨٥ على يد ويلارد باركر بالولايات المتحدة الأمريكية ، وتوصل إلى ارتباط الحزن الشديد ، وإدراك عدم التحكم في الأحداث بسرطان الثدي لدى النساء ، وتوالى العديد من الدراسات منذ ذلك الوقت لتشير إلى نفس النتيجة ، وأوضحت بعض هذه الدراسات أن انتكاسة النساء اللاتي تم علاجهن من مرض سرطان الثدي ، كان مرتبط دائماً بخبرات صادمة في الشهور من الشهر السادس إلى الشهر الثامن عشر قبل ظهور المرض مرة أخرى ، وفي عام ١٩٨٥ أوضح كل من ماير ولود نسلجر أن الشعور بالعجز والاستجابات الاستسلامية كانت متضمنة في أحداث زيادة في نشاط الخلايا السرطانية (غريب عبد الفتاح ، ١٩٩٩ : ٣١٩)

قام بترسون Peterson بإجراء أول دراسة منظمة عن دور التشاؤم في إصابة الإنسان بالمرض (في منتصف الثمانينات عند ما كان يدرس مادة علم النفس الشواذ بالكلية الفنية بفرجينيا Virginia tech) حيث طبق بترسون استبيان أسلوب التفسير ASQ على عينة من طلابه قوامها ١٥٠ طالباً ، وطلب منهم توضيح حالتهم الصحية ، وذكر عدد زيارتهم للأطباء خلال الفترة الماضية ، ثم تابع بترسون بعد ذلك الحالة الصحية لطلاب المطبق عليهم الاستبيان خلال العام التالي ، وقد وجد أن عدد مرات إصابة المتشائمين بالمرض هي ضعف عدد مثيلتها لدى المتفائلين وتبلغ عدد مرات زيارتهم للأطباء نحو الضعف أيضاً .

ولعلك تتساءل - عزيزي القارئ - هل تم التوصل لهذه النتائج فقط بسبب شكوى المتشائمين المستمرة خلال الاستبيان من الآلام والأوجاع التي يعانون منها ، أو بسبب كونهم بالفعل أكثر مرضاً وضعفاً ووهناً ؟ الإجابة هي (لا) ، لقد راقب "بترسون" عدد الأمراض التي عانى منها أولئك الطلبة فقط ، وبعد ملء استبيان أسلوب التفسير ، وكذلك عدد زيارتهم للأطباء أيضاً قبل وبعد تدوين بيانات هذا الاستبيان ، وقد اتضح أن هذا المعدل المرتفع الذي أحرزه المتشائمون في جميع مرات الإصابة بالمرضى وزيارات الأطباء دائم وثابت بالنسبة لهم. Seligman, 1998: 175

وقد قامت بعض الدراسات الأخرى بالبحث في مجال سرطان الثدي ، على سبيل المثال في دراسة بريطانية رائدة ، تم متابعة حالة ٦٩ سيدة مصابة بمرض سرطان الثدي ، واستمرت هذه المتابعة لمدة خمس شهور، وكانت اللاتي لم يحدث لهن أية مضاعفات للمرض، هن اللاتي استجبن للمرض بروح مقاتلة **Fighting Spirit** بينما أولئك اللاتي توفين أو عانين من مضاعفات للمرض اتجهن للاستجابة للتشخيص المبني بعجز شديد وبأس ، وقبول المسلك الرواقي **stoic** ^(١) .

وفي دراسة لاحقة قامت أربع وثلاثون سيدة بزيارة المعهد القومي للأورام **National Cancer Institute** وهن يعانين من نوبة ثانية لمرض سرطان الثدي ، وقد أجرينا مع كل واحدة منهن مقابلة شخصية ، ووجهنا أسئلة عديدة لهن عن الزواج والأولاد ، والعمل والمرض ، ثم بدأنا بعدها الجراحة ثم الإشعاع ثم العلاج الكيميائي ، وقمنا بعد ذلك بتحليل محتويات هذه المقابلات الشخصية باستخدام أسلوب تحليل المحتوى **CAVE** للتفسيرات المعرفية التي استخدمناه من قبل .

وليس معتاد أن ينجو أى شخص من وحش سرطان الثدي عقب مهاجمته مرتين على التوالي، وبعد مرور حوالى عام بدأ قطار الموت يلحق بالسيدات اللاتي خضعن للدراسة ، بعضهن توافهن الله بعد عدة أشهر ليس أكثر ، وأخريات - وهن أقلية - لا يزلن بيننا حتى الآن ، ولكن من عاش أطول ؟ كن أولئك اللاتي شعرن بفرحة كبيرة فى الحياة وأولئك اللاتي يتمتعن بالأسلوب التفسيرى التفاؤلى .

هل يكون الأمر متمثلاً فقط فى أن المتفائلات لم يكن مريضات كبقية النساء منذ البداية، وأن حالتهم كانت خطيرة أو متدهورة كالنساء الأخريات، وأن هذا لا يرجع أبداً إلى التفاؤل أو الشعور بالفرحة ، أو ما إلى ذلك ؟ الإجابة هى (لا) إن المعهد القومى للأورام يحتفظ بسجلات مفصلة وقيمة للغاية عن مدى شدة وخطورة الأورام وتدهورها ، وكذلك عن أنشطة خلايا القاتل الحقيقى، وانتشار العقد اللمفاوية، وقد تغلبت فوائد أومزايا طول العمر.

(١) الرواقي **stoic** أحد أتباع المذهب الفلسفى الذى أنشاه زينون حوالى عام ٣٠٠ ق.م والذي قال بأن الرجل الحكيم يجب أن يتحرر من الانفعال ولا يتأثر بالفرح أو الترح ولأن يخضع من غير تزمير لحكم الضرورة القاهرة.

من أجل الشعور بالسعادة كما تغلب الأسلوب التفسيري التفاؤلي على شدة وخطورة المرض (Seligman, 1998: 176)

إلا أن هذه النتائج قد وجدت بالفعل من حاول دحضها والتشكيك في صحتها ومدى جدواها وصدقها ، ففي عام ١٩٨٥ وفي دراسة شهيرة شملت مرض مصابين بحالات سرطان متدهورة، وجدت كاسليث Cossileth أنه لا يوجد أي متغيرات سيكولوجية ذات تأثير حقيقي على طول حياة الإنسان، وفي طبعة خاصة لمجلة نيوانجلاند الطبية New England journal of medicine قامت المحررة مارسيا أنجل Marcia Angel بالإعلان عن هذه الدراسة واعتبارها دليلاً يؤدي بنا حتماً إلى الاعتراف بأن الاعتقاد الموجود لدينا يقول " أن المرض هو جزء من المعتقدات البالية المشوهة التي لا بد أن نتخلص منها أو ندحضها "

ومن خلال تجاهلها لتلك الدراسات القيمة التي أجريت، واستشهادها بأسرأ الدراسات، أدانت أنجل Angel مجال الصحة النفسية بأكمله، مؤكدة أنه يحاول تخليد خرافة Myth تقول بأن العقل يمكن أن يؤثر على المرض، وقد منحت بذلك أصحاب المذهب المادي Materialists والذين يحاولون التعلق بأية قشة لإثبات اعتقادهم السائد بأن الحالة النفسية لا يمكن أن تؤثر أبداً على الحالة العضوية، وأن فرصة عمرهم هي مجال واسع للدفاع عما يؤمنون به.

ولكن كيف يتسنى لنا التوفيق بين ما توصلت إليه " كاسليث " وبين الدراسات العديدة الأخرى، والتي تؤكد بأن الحالة النفسية تؤثر على المرض؟ أولاً: لم تكن الاختبارات النفسية التي أجرتها "كاسليث" كافية على الإطلاق، حيث استخدمت أجزاءً من اختبارات منتهية ومنظمة بعناية بدلاً من الاستعانة بهذه الاختبارات كاملة، لقد تم اختبار المبادئ والمعتقدات التي تتطلب بحشرات الأسئلة من خلال سؤال أو سؤالين مختصرين ليس أكثر، ثانياً: كان كل المرضى الخاضعين لدراسة كاسليث يعانون من مرحلة متدهورة من المرض، على سبيل المثال إذا صدمتك شاحنة ضخمة، فإن مستوى التفاؤل الذي تشعر به لن يشكل فرقاً كبيراً، بينما إذا صدمتك دراجة صغيرة، فإن مستوى تفاؤلك سيكون عليه معول كبير، وأنا لا أعتقد أن المريض الذي يكون مصاباً بحالة متدهورة من مرض السرطان، يمكن أن

يكون للحالة النفسية أى تأثير عليه، ولكن عندما يكون حجم الورم صغيراً، ويكون فى مراحله الأولى فحينئذ قد يكون للتفاوت أثر كبير، وقد يشكل فارقاً حقيقياً بين الحياة والموت، لذلك لاحظنا كل هذا فى الدراسات الخاصة بتأثير التفاؤل أو التشاؤم على الجهاز المناعى للجسم كما يأتى ذكره فيما بعد (Levy, Marrow,)

(Bagley & Lippn, 1988)

وفى دراسة أخرى عن العلاقة بين أسلوب التفسير والصحة قامت ساندرا ليفى وزملائها بجامعة بتس برج Pittsburgh للعلوم الطبية بدراسة حالة ٦٣ امرأة فى متوسط العمر والمصابات حديثاً بسرطان الثدي، ووقع اهتمام هؤلاء الباحثين على العوامل التى يعزى إليها طول عمر السيدات بعد أول تشخيص للسرطان، وعلى الأخص فقد أكدوا على دور العوامل النفسية بما فى ذلك أسلوب التفسير، وعندما دخلت هؤلاء السيدات الدراسة تلقين مقابلات مكثفة عن مواضيع عديدة، وبعد انتهاء هذه المقابلات تم إعطائهن استبيان تحليل المحتوى لقياس معدل التفسيرات السببية لهن عن هذه المقابلات، وأكد الباحثون على عوامل أخرى اعتقدوا أن لها أثر فى ذلك مثل طبيعة السرطان، وبالطبع تدخل الأطباء بالعلاج المناسب.

تابعت ليفى وزملائها السيدات لمدة أربع سنوات، ووجدوا ٢٤ سيدة من أصل ٦٣ - أصل المجموعة المشتركة فى الدراسة - ماتوا خلال وقت الدراسة، وتراوح معدل البقاء على قيد الحياة بين هذه المجموعة أقل من ١٠٠ يوم وإلى أكثر من ١٣٠٠ يوم حوالى ٣,٦ سنة ومن العوامل فى بقاء هؤلاء السيدات أحياء - كما توقع هؤلاء الباحثون - أسلوب التفسير فكلما زادت تفاؤلية التفسير للسيدة فى مقابلاتها الأولى كلما زاد وقت بقائها على قيد الحياة.

ولم يكن أسلوب التفسير أقوى العوامل المنبئة بالبقاء على الحياة فبدلاً من ذلك فإن هناك بعض العوامل البيولوجية مثل عدد مواضع الإصابة بالسرطان علاوة على أن قوة العلاقة بين أسلوب التفسير والصحة مثل البقاء على قيد الحياة كان متواضعاً أكثر مما كان لدى العلاقات الأخرى التى تم وصفها فى هذا الفصل، لقد استخدمت ليفى وزملائها Levy et al, 1988 تحذيراً مناسباً ورسمت من نتائجها اتجاهات معينة، فى النهاية يعتبر صغر حجم

العينة، قيد العدد المحتمل من المتغيرات الثالثة والتي يمكن أخذها في الاعتبار والتحكم فيها.

حتى مع هذه التهديدات فإن هذه النتائج تضيف إلى صحة الدليل، تلخيصاً المناقشة الخاصة بالرابطة بين أسلوب التفسير والكيان الصحي الجيد، وهذه العينة من الأشخاص ليست بالضبط الحيز المناسب لتوقع تأثير الحالات النفسية على الصحة، لأن كل المفحوصين - في الحقيقة - بدءوا وهم مرضى onset أو شبه مرضى course حيث يمكن أن تؤثر الحالات النفسية في بداية المرض أو أثناء فترة الإصابة به وهما أمران مختلفان، ويمكن حدوث أحد هذه التأثيرات بدون الآخر، وشعورنا أنه عندما يتقدم المرض إلى مراحل متأخرة فإن العوامل النفسية ربما تلعب دوراً أقل، وتعني لكل هذه النتائج أن منحنى ليفي Levy's trend جدير بالذكر.

وفي هذا الخصوص رأى بعض الباحثين (bahnsen , 1981 ; renneker , 1981) أن الشخصية التي تتعرض للإصابة بالسرطان تمثل شخصاً متساهلاً ، مزعناً للآخرين ، يكتب انفعالاته ، مكفوفاً ، شديد التربية ، منصاعاً ، قهرياً ، واكتئابياً لا يستطيع التعبير عن توتراته أو قلقه أو غضبه ، يسعى لإسعاد الآخرين ، ويرى تيمور شوك (temorshok , 1987) أن الشخصية التي تتعرض للسرطان هي شخصية من النوع (ج) type c وهي شخصية تمتجيب للتوتر والضغط من خلال الاكتئاب واليأس وانعدام الأمل ، والانفعالات السلبية الصامتة والعجز المتعلم .

وهناك دراسات أخرى حاولت اختبار العلاقة بين الضغط والسرطان ، وركزت هذه الدراسات على أحداث الحياة العظمى وعلاقتها بنمو السرطان ، وعلى وجه العموم توحى هذه الدراسات التي أجريت على الحيوانات وعلى البشر بوجود هذه العلاقات ، حيث إن الحيوانات التي تم تعريضها لضغوط مثل الزحام في المسكن كانت معدلات إصابتها بالأورام السرطانية أعلى (amkraut & soloman , 1977)

- والواقع أن الأحداث غير القابلة للسيطرة تتسبب في توتر وضغط أكثر من الأحداث القابلة للسيطرة ، ويتسق ذلك مع التحليل أن بداية السرطان ترتبط بأحداث غير قابلة للسيطرة أكثر من ارتباطها بأحداث يمكن السيطرة عليها . ففي دراسة أجراها فينستينز

وآخرون (visintainer et al , 1983) على الفئران ، حيث قام الباحثون بتقسيم الفئران الذين تم زرع خلايا سرطانية في أجسامهم إلى ثلاث مجموعات إحداها تعرضت لصدمة كهربية لا يمكن تجنبها ، والثانية تعرضت لصدمات كهربية يمكن الإفلات منها ، والثالثة لم تتعرض لأي صدمات ، وقد بينت النتائج أن أقل المجموعات رفضاً للخلايا السرطانية المزروعة كانت مجموعة الصدمات الكهربائية التي لا يمكن الإفلات منها (على الفقيه ، ٢٠٠٣ : ٢٣) وتوصى الدراسات التي أجريت على البشر بوجود تأثيرات مماثلة ، فإن شعور الفرد بالعجز في كثير من الخبرات يفترض أن يؤدي إلى اليأس وانعدام الأمل ، وهو ما قد يسهم بدوره في نمو السرطان ، فالأشخاص الذين يرتفع اليأس لديهم يكون لديهم تاريخ طويل من انخفاض الفاعلية والخضوع للأحداث بدون شعور بالنجاح أو المتعة مع انخفاض الشعور بالمسئولية تجاه الإنجاز ، وقابلية شديدة للفشل ، وتوحي البحوث بأن الأفراد الذين يتفق سلوكهم مع هذه الصورة الخاصة باليأس وانعدام الأمل أكثر عرضة للإصابة بالسرطان (Schmale & Ikey, 1971 : 95-100) ومن هنا فإن الأفراد ذوي الدرجات العالية من اليأس وانعدام الأمل أكثر ميلا لإصابة بالسرطان من ذوي الدرجات المنخفضة من اليأس ، وهكذا فقد تجمع الدليل من دراسات الحيوان ودراسات البشر لكي يربط بيم أحداث الحياة الضاغطة غير القابلة للسيطرة وبين الإصابة بالسرطان .

الشفاء من النوبة القلبية

أجرى بتشانن وسيلجمان Buchanan & Seligman, 1989 دراسة عن أسلوب التفسير على الشفاء من النوبة القلبية، وكانت أشخاص هذه الدراسة جزءاً من المجموعة الضابطة لدراسة سابقة أجريت في جامعة ستانفورد Stanford University والتي كانت تهدف إلى دراسة كيفية منع حدوث النوبات القلبية وكانت عينة الدراسة من الذكور الذين عانوا من النوبات القلبية ٦ مرات على الأقل قبيل دخولهم دراسة جامعة ستانفورد ولم يكونون من غير المدخنين أو المدخنين السلبيين Non- Or Ex- Smokes مع عدم وجود دليل على مرضى البول السكري Diabetes .

وفي بداية الدراسة تلقت عينة الدراسة مقابلة على مستوى مرتفع لتحديد الأشخاص ذي نمط السلوك A المتعلق بالميل لمرضى الشريان التاجي سجلت هذه المقابلة على شرائط

فيديو والتي سمحت للباحثين من التحقق من استخدام أسلوب تحليل المحتوى لتأكيد الأسلوب التفسيري لدى ١٦٠ فرداً يمثلون كل أفراد المجموعة الضابطة وتابعتنا المجموعة لمدة ثماني سنوات، حتى مات ٦٠ منهم نتيجة لأسباب التقلصات القلبية وعادة النوبة القلبية الثانية.

وفق بتشانن وسيلجمان بين الموتى والأشخاص الأحياء على أساس أعمارهم ومؤشر PEEL العالمي لقياس وظيفة القلب والتي تأخذ في الاعتبار مكان ومدى امتداد الخطورة من آخر نوبة قلبية، وبالطبع لوحظ اختلاف واضح بين هاتين المجموعتين في أسلوب التفسير، فالأشخاص الذين ماتوا كانوا خطأ مقارنة بالأشخاص الذين ما زالوا في قيد الحياة، والذين أوضحوا أسلوباً تفسيرياً متشائماً لمدة ثماني سنوات سابقة، وتقم هذه الدراسة دليلاً يؤكد أن أسلوب التفسير ربما يعد سبباً سابقاً أو مساهماً في حدوث الأمراض المعدية infections disease بالإضافة إلى أعراض ومشاكل القلب.

كفاءة الجهاز المناعي لدى الإنسان

تعتبر كلمة مناعة Immunity عن مفهوم الحصانة ضد المرض، وبصورة عامة هناك مقاومة طبيعية تقاوم العوامل الممرضة فوراً ، ومقاومة مكتسبة تنشأ بعد الإصابة أو بعد التلقيح ، وتعتبر المقاومة الطبيعية أو الموروثة خط الدفاع الأول للجسم، وتشتمل على الجلد والأغشية المخاطية ، وإفراز بعض المواد الكيماوية ، وعلى جهاز الكريات البيض وجهاز البلعوم والجهاز اللمفاوي ، وتتركز وظائف هذا النوع من المقاومة المناعية على ابتلاع الأجسام القريبة التي تهاجم الجسم بواسطة الخلايا البلعمية الكبيرة ، و إتلاف هذه الأجسام بعد بلعها بواسطة الحوامض التي تفرزها المعدة والخمائر التي يفرزها الجهاز الهضمي ، ومقاومة الجلد للجراثيم التي تحاول غزو الجسم من خلاله، والقضاء على الجراثيم وبعض السموم التي تدخل الجسم بواسطة بعض المواد الكيماوية المتوافرة في الدم (سعيد الصايغ، ١٩٨٨ : ٨)

أما المناعة المكتسبة فتعتمد على الجهاز الليمفاوي ، وبالذات الخلايا الليمفاوية lymphocytes وهي خلايا توجد في الدم على شكل كريات الدم البيضاء الليمفاوية، وأما في بقية أعضاء الجسم، فهي - أي الخلايا الليمفاوية - تتركز في العقد الليمفاوية والطحال.

والكبد ونخاع العظم الأحمر، ويبدأ تكوين خلايا المناعة من خلايا أم لها قدرة الانقسام بين الأسبوع الثامن والعاشر من حياة الجنين، ثم تنتقل هذه الخلايا الأولية إلى كبد الجنين ثم إلى نخاع العظم (حرب عطا الله البلوى، ١٩٨٦: ١٠)

يعتقد أصحاب المذهب المادى أن الجهاز المناعي بجسم الإنسان يكون منفصلاً تماماً عن الحالة النفسية، وهم يؤمنون كذلك بأن المتغيرات النفسية كالتفاؤل والأمل هي أمور غامضة ومبهمة ووهمية كالأمور الروحانية تماماً ، لذلك فهم يشككون فى مصداقية الادعاءات التى تقول بأن التفاؤل والإحباط واليأس ، والحرمان تؤثر على الجهاز المناعي للإنسان ، وهم ينسبون أو يتناسون أن الجهاز المناعي يتصل بالمخ ، وأن حالات العقل كالشعور بالأمل يكون لها تأثيرات عقلية مقابلة تعكس الحالة النفسية للإنسان ، تؤثر هذه الحالات العقلية بعد ذلك على بقية الجسد ، لذا فلا يوجد هناك أى غموض ، أو روحانية متضمنة فى إطار العملية التى يمكن أن تؤثر من خلالها الانفعالات والأفكار على المرضى .

إن المخ والجهاز المناعي متصلان ببعضهما البعض ، ليس من خلال الأعصاب ، بل من خلال الهرمونات . . . تعد الرسائل الكيميائية التى تتساق عبر الدم، بحيث يمكن أن تنقل الحالة الانفعالية من أحد أجزاء الجسم إلى جزء آخر، ولقد ثبت أنه عندما يشعر الإنسان بالاكتئاب، تتغير حالة المخ ، إن الهرمونات التى تقوم بنقل الذبذبات الكهربائية من عصب لآخر يمكن أن تستنزف إحدى مجموعات هذه الهرمونات والتى يطلق عليها Catechol Amines حتى يتم استنزافها خلال شعور الإنسان بالاكتئاب .

ولكن ما هى سلسلة الأحداث الفيزيائية التى يشعر من خلالها الجهاز المناعي بأن صاحبه متشائم أو مكتئب، أو حزين؟ لقد اكتشف العلماء أنه عند استنزاف هرمونات الكاتيكولا مينز يزداد نشاط مجموعة أخرى من الكيماويات تسمى اندروفين Endorphins، وهو يعد المورفين الخاص بجسم الإنسان، أن خلايا الجهاز المناعي لديها مستقبلات تقوم بقياس مستوى الإندروفين، وعندما ينخفض مستوى الكاتيكولامينز - كحالة إصابة الإنسان بالاكتئاب - يرتفع مستواه، ويقوم الجهاز المناعي بتحديد هذا ثم يبدأ فى الضعف، هل كان هذا مجرد أوهام بيولوجية أو أن الاكتئاب والشعور بالحرمان والتشاؤم يمكن أن يؤثر بالفعل على الجهاز المناعي؟ (Seligman, 1998: 177).

ومنذ ما يقرب من عقد مقر نجحت مجمعة رائدة من الباحثين الأستراليين في جمع ٢٦ رجلاً توفيت زوجاتهم منذ فترة قصيرة للغاية، وذلك إثر إصابتهم بإصابات بالغة، أو أمراض مميتة وقد تم إقناع كل رجل نهم بأن يعطى عينة من الدم مرتين، الأولى عقب وفاة زوجاتهم بأسبوع والأخرى عقب وفاة الزوجات بستة أسابيع، وبهذا تمكن الباحثون من ملاحظة الجهاز المناعي خلال فترة الحزن والحداد، ووجدوا أن الجهاز المناعي في ضعف تام خلال فترة الحداد، فخلايا " T " لم تتضاعف بالسرعة المعتادة وبمرور الوقت بدأ الجهاز المناعي في الشفاء والتحسين .

وقد بدا كذلك أن الاكتئاب يؤثر على استجابة الجهاز المناعي ، حيث تمت مراقبة أحداث الحياة السيئة، وكذلك الاكتئاب في حياة ٣٧ امرأة ، وذلك مراقبة خلايا " T " وخلايا " NK " في دم أولئك السيدات ، ولوحظ أن النساء اللاتي تمر بتغيرات كبيرة في حياتهن كان لديهم نشاط أقل في خلايا القاتل الحقيقي ، من تلك اللاتي لم يجتزن تغيرات، أو أحداث جسم ، وقد ظهر أنه كلما زاد شعور السيدات بالاكتئاب كلما ساءت استجابة الجهاز المناعي لديهن .

ومن ثم فإن أحد تأثيرات الضغط المستمر هو عرقلة إنتاج مضادات الجسم Antibody وهذا يظهر في صورة نقصان نشاط خلايا الدم " ب " B والتغير في تنظيم عدد الخلايا " ت " ، أن الخلايا T هي خلايا الدم البيضاء والتي تعمل على تدمير أو تحييد neutralize المواد البروتينية الغازية invading وذلك مثل الفيروسات والبكتيريا . إن هذه الخلايا تلعب دوراً حيوياً في قدرتنا الطبيعية على مواجهة الأمراض ، وقد ارتبط الخلل الوظيفي في الخلايا " ت " الإيدز Aids (نقص المناعة المكتسب)

وإذا كان الحزن والشعور بالاكتئاب يؤديان إلى إضعاف نشاط الجهاز المناعي مؤقتاً، فإن التشاؤم وهو حالة تستمر مع الإنسان لفترة أطول يمكن أن يضعف نشاط الجهاز المناعي على المدى الطويل . إن المتشائمين - كما رأينا في محتويات هذا الكتاب - يصابون بالاكتئاب كثيراً وسريعاً، وهذا قد يعنى كون أجهزتهم المناعية أضعف بكثير بشكل عام 227: 1995, Peterson, Maier & Seligman . ولاختبار هذا قامت ليزلى كيمن Leslie Kaman وجودى رودين Judy Rodin وسيلجمان Seligman، وكانت

رودين تتابع الحالة الصحية لعدد كبير من المواطنين كبار السن والذين كانوا يعيشون في نيوهافين New Haven بولاية كونيتكت Connecticut وبالأماكن المحيطة بها، وأجرى أولئك المسنون مقابلات مطولة عدة مرات خلال كل عام عن التغذية، والصحة والأحفاد وكان متوسط أعمارهم يبلغ إحدى وسبعين سنة ، وكانوا يقومون مرة كل عام بإجراء اختبار للدم، بحيث يتم التأكد من قوة وسلامة جهازهم المناعي كما تم أيضاً قياس مستوى التشاؤم خلال هذه المقابلات، ثم بدأنا في مراقبة اختبار الدم التالي، وكما توقعنا فقد حظى المتفائلون بأعلى مستوى في نشاط الجهاز المناعي، وهو مستوى فاق بالطبع مثيله لدى المتشائمين، بالإضافة لهذا وجدنا أن كلا من حالتهم الصحية ومستوى اكتئابهم لم يشير إلى مستوى استجابة الجهاز المناعي لقد بدأ أن التشاؤم نفسه يضعف نشاط الجهاز المناعي دون تدخل من الاكتئاب أو المستوى الصحي .

وعند جمع كل هذه الأدلة يتضح بشكل جلي أن حالتك النفسية يمكن أن تغير استجابة الجهاز المناعي لديك، إن مشاعر الحرمان والاكتئاب والتشاؤم ، يمكن أن تضعف من نشاط الجهاز المناعي، ولكن يجب أن يتم تحديد كيفية حدوث هذا بدقة شديدة، ولكن على ما يبدو لا يوجد سوى مدخل واحد، وكما ذكرنا من قبل فإن بعض هرمونات المخ والتي تقوم بنقل الذبذبات الكهربائية ستنفذ خلال مثل هذه الحالات النفسية، وهذا يزيد أو يرفع من مستوى المورفين الداخلي بالمخ، والجهاز المناعي لديه مستقبلات لهذه الهرمونات وهو ينغلق عند زيادة نشاط الأندروفين . إذا كان مستوى التشاؤم لديك يمكن أن يستنزف جهازك المناعي، فعلى الأرجح أن هذا التشاؤم يمكنه أن يضعف صحتك البدنية خلال دورة حياتك.

وفي دراسة أخرى لكامن سيجل وآخرون Kamen Siegel, Rodin, Seligman & Divyer, 1991 بجامعة بنسلفانيا وكان اهتمامهم يتركز على العلاقة بين أسلوب التفسير وأكثر المؤشرات قوة على الكيان الصحي الجيد، كفاءة الشخص في جهازه المناعي ومثل كل معايير الصحة المستخدمة - في بحثنا - فإن هناك العديد من دلائل الكفاءة الجهاز المناعي والذي يمكن حسابه من عينة الدم والنزاع الروحي spirited debate الذي يحدث بين علماء المناعة عن المزايا المتعلقة، وإن حسابات القدرة المناعية لا تخضع لعلاقة ١ : ١ للصحة وطول العمر.

وقامت كامن سيجل وزملاؤها بعمل مقابلة مع ٥٧ شخص معظمهم بالغين وأصحاء بين العمر ٦٢ - ٨٧، وتحتوى هذه المقابلات على مواضيع عديدة منها أحداث الحياة، المشكلات المؤلمات Hassles والتوترات، والمقلقات، وبشكل موجز قاموا بتفسيرات عديدة للمواضيع التى عرضت عليهم، وتم قياس أسلوبهم التفسيري ثم إجراء تحليل المحتوى. وتم اخذ عينة دم من كل شخص خلال وقت المقابلات، وتم تحليل العينات لتخضع لقياس القدرة المناعية، وبالتحديد قياس النسبة بين خلايا "T4" وخلايا "T8" وبشكل أكثر وصفاً تسمى خلايا "T4" بالخلايا المساعدة، وتسمى خلايا "T8" بخلايا الكبت suppressor وتعكس المسميات الدور الذى تلعبه كل من الخلايا فى تجهيز الجسم لمحاربة العدوى، ومن ثم فإنه كلما ارتفعت النسبة كلما زادت القدرة المناعية بسبب زيادة الخلايا المساعدة وانخفاض عدد الخلايا المسيطرة نسبياً، وتشير النسبة الأقل إلى أن الكفاءة المناعية فى خطر بسبب قلة عدد الخلايا المساعدة نسبياً يقابله زيادة فى عدد الخلايا المسيطرة. ومن هنا يرتبط الأسلوب التفسيري التفاؤلى بنسبة T8 / T4، أعنى أن الأسلوب التفسيري له علاقة بكفاءة الجهاز المناعى للفرد.

وأجرى جمت ولوك Jemmott & Loccke , 1984 دراسة نقدية حول العلاقة بين العوامل النفس اجتماعية والمناعة والأمراض الجسمية ، وتصل إلى أن هناك ما يشير إلى أن المتغيرات النفس اجتماعية قد تقوم بدور فى تغيير استجابة جهاز المناعة لدى الإنسان ، وأشار إلى الحاجة إلى المزيد من البحوث قبل أن يكون بالإمكان التأكد من دور المناعة فى العلاقة بين الضغوط وقابلية الإنسان للمرض . وفى دراسة نقدية أخرى كان أوليرى o leary, 1990 أكثر تأكيداً على وجود علاقة بين بعض أنواع الضغوط وبين تدنى الأداء الوظيفى لجهاز المناعة لدى الإنسان . أما فى أحدث الدراسات من هذا النوع فقد توصل كوهن ووليمسون 1998 cohen &Williamsons إلى أن هناك دليلاً مقنعاً على وجود ارتباط بين الضغوط وزيادة السلوك المرضى .

ومن ناحية أخرى أظهر تحليل جمعى Meta - Analysis لـ ٤٠ دراسة منشورة فى الفترة من ١٩٨١ حتى ١٩٩١ أن الفرق بين أثر الاكتئاب وبين أثر الضغوط النفس اجتماعية على الجهاز المناعى لدى الإنسان غير دال ، ويفترض تبعاً لذلك أن التغيرات

الحيوية الكيميائية التي قد تحدث للإنسان بعد تعرضه للإكتئاب مشابهة لتلك التي قد تحدث له إذا ما تعرض للضغوط النفس اجتماعية (ناصر المحارب ، ١٩٩٣) وفي ذلك ما يؤيد الأفكار التي طرحها سيلى selye , 1956 والتي تؤكد على أن استجابة الكائن الحي لما يتعرض له من ضغوط لا تختلف باختلاف نوع هذه الضغوط ، ويتفق ذلك مع ما اقترحه كليرس وآخرون (١٩٨٧) من أن الخلل الذي يشاهد على الجهاز المناعي نتيجة للإكتئاب قد لا يختلف عما يحدث في حالات الضغوط المزمنة ، أو في حالة فقد الإنسان لشخص عزيز عليه (ناصر المحارب ، ١٩٩٣ : ٣٥٤) وفي اتجاه مشابه يطرح كوهن ووليمسن cohen & Williamson , 1991 نموذجت نظريا للعلاقة بين الضغوط والحالة الوجدانية ، يتلخص في أن أحداث الحياة الضاغطة ، والأحداث غير القابلة للتحكم والحالة الوجدانية السلبية عبارة عن مرحلتين لعملية واحدة : حيث يتعرض الفرد لأحداث الحياة الضاغطة التي تؤثر بالتالي وبصورة سلبية على حالته الوجدانية

العجز المتعلم وبعض المتغيرات المرتبطة بالصحة البدنية

يرتبط الأسلوب التفسيري للعجز المتعلم بإدراك الأفراد بأنهم في خطر بسبب العادات الصحية السيئة ويعتقدون أنهم غير قادرين على تغيير هذه العادات ، فأسلوب التفسير المتشائم يعكس أداء ضعيف وصحة بدنية منكسة ، وزيارات عديدة للطبيب ، وانخفاض في السلوكيات الصحية مثل التمارين المنظمة وزيادة في الأحداث الحياتية الضاغطة وغياب متكرر عن الدراسة ونقص فعالية الذات Self-Efficacy المتعلقة بقدرة الفرد على بقاء ونمو الصحة واستخدام أساليب مواجهة هروبية وتوقع الأحداث السيئة والتي تؤدي بالفرد إلى السلبية والتفاعس وتعلم العجز ، والاستغراق في الاستجابات التخيلية ، واستخدام استراتيجيات مواجهة بعيدة عن المشكلة (الفرحاتي السيد ، ١٩٩٧)

فالمريض بدنيا قد تزداد عنده التفسيرات المعرفية الخاطئة وزيادتها يكون المريض عرضة لسلوكيات قهر الذات ومؤداها الانتحار ، ويدرك مرضه على أنه حدث غير قابل للتحكم فتتأهب حالات العجز المتعلم الشخصي والعام ويتعامل بمواجهة هروبية وسلوك سلبي مع أي أزمة ، فمثلا مرضى السرطان الذين اعتمدوا على أساليب المواجهة الهروبية بدرجة كبيرة ، كانوا أكثر اكتئابا وسجلوا في درجاتهم مزيد من العجز في مقاومة المرض ،

بالمقارنة بالمرضى الذين اعتمدوا على المواجهة بالإقدام وأن المصابين بالإيدز الذين اعتمدوا على المواجهة المعرفية الفعالة كانوا أقل اكتئاباً وأقل شعوراً بالعجز ، ولديهم أصدقاء وأكثر ثقة بالنفس ، فى حين ارتبطت المواجهة بالإحجام بعدد قليل من الأصدقاء الحميمين ، ودرجة أقل من تقدير الذات ، وزيادة فى استسلام الفرد للمرض (Seligman) (768 : 1998 ، .

وهناك أهمية تقدمها القدرة على التحكم والتوقع المتفائل للسلامة الجسمية والانفعالية ومثلياً لاحظ فيرس Phares ,1978 - مهتدياً بالدلائل التى قدمتها الأبحاث فى هذا المجال - أن ذوى القدرة على التحكم غالباً ما يبحثون عن معلومات عن حالتهم الجسمية ، وأنهم أكثر إقلاعا عن التدخين والبحث عن طرق الوقاية لأسنانهم ، ويلبسون حزام الأمان عند قيادتهم لسياراتهم ويقبلون على التطعيم الواقي من الأمراض ، ويقومون بالنشاطات التى تؤمن سلامة الجسم ، ويبذلون جهداً كبيراً فى المحافظة على وزن أجسامهم ، وبالتالي فإن أصحاب الأسلوب التفسيرى المعرفى المتفائل يثابرون عندما يكون من المعقول أن يثابرون ويعملون بطرق مختلفة ويوظفون بفاعلية مثيرات البيئة المقدمة لهم ، مما يجعلهم متفائلين بصحتهم لاعتقادهم فى قدرتهم على فعل أشياء ليكونوا أصحاب Peterson & Seligman ,1987:337-365 كما أن الأفراد الذين استخدموا تفسيرات متفائلة للعجز المتعلم فى عمر ٢٥ عام كانوا أكثر صحة فى حياتهم عندما تقدموا فى العمر مقارنة بالأشخاص الذين استخدموا تفسيرات سببية متشائمة عند نفس العمر ، وفى إحدى دراسات سرطان الثدي لـ ٦٣ سيدة سنن هؤلاء السيدات عن العوامل التى يعزى إليها طول العمر بعد أول تشخيص للسرطان فكان أهم عامل لطول العمر هو أسلوب التفسير المتفائل للعجز المتعلم بعد الإصابة بسرطان الثدي Levy ، Boyley ، Marrow & Lipman 1988:520-528 ، .

ولقد أكدت البحوث فى هذا الصدد أن المتشائمين والمتفائلين يخضعون لمؤثرات الضغوط بنفس الدرجة ، ولكن الفرق بينهما يكمن فى القدرة على التكيف مع مؤثراتها ، فالمتفائلون ليسوا أقل عرضة لمؤثرات الضغوط ، ولكنهم يمتلكون قدرة فائقة على التغلب على آثار المشقة (سميحة نصر ، ١٩٩٦) وترتبط البحوث هنا بتلك التى تجرى على الأمل

Hope⁽²⁾ حيث أكدت الدراسات التي أجراها سنيدر (Snyder et al , 1991) أن امتلاك الأمل يرتبط لدى الفرد بالقدرة على النجاح في الوصول إلى الأهداف ، كما يرتبط بالقدرة على إبداع طرق جديدة لتحقيق الأهداف .

فالوضع التفاؤلي للعجز المتعلم يكمن في ثبات توقع أن الأشياء الحسنة سوف تحدث ، وتعكس الفروق بين الأفراد في التفاؤل والتشاؤم ببساطة ثبات توقع حدوث النتائج الإيجابية مقابل النتائج السلبية ، وتؤكد نظرية تنظيم الذات self - regulation أن الفروق بين الأفراد في التفاؤل تعتبر مؤثر هام على عمليات التكيف ، فعندما تدرك الأفراد وجود تناقض بين الهدف أو المعيار السلوكي ومواقفهم الحالية ، نجد أن هذه الفروق تؤثر على محتوى الأداء التالي ، فالمتفائل يتوقع أن النتائج الإيجابية التي تحدث تؤدي به إلى أن يحاول أن يحل أو يستوعب بنشاط الموقف الحالي ، كما أن استخدام المتفائل للتكيف الإيجابي يؤدي إلى خفض أثر الضغوط على التوافق الانفعالي والصحة البدنية ، أما المتشائم فيتوقع الأحداث السلبية والتي تؤدي به إلى السلبية والتعاس والعجز المتعلم ، والكسل والاستغراق في الاستجابات التخيلية (scheier & carver , 1987 : 169- 210) ويعكس أسلوب التشاؤم لدى ذوي العجز المتعلم أداءاً ضعيفاً ، وصحة بدنية منكسة ، وزيارات عديدة للطبيب ، وانخفاض في السلوكيات الصحية مثل التمارين الرياضية ، وزيادة في الأحداث الحياتية الضاغطة ، ونقص فاعلية الذات المتعلقة بقدرة الفرد على بقاء وتطور الصحة (smith & Williams , 1992: 407-408) .

ومن المتغيرات المرتبطة بالصحة البدنية الشهية الكفرطة bulimia وهو اضطراب غير صحي يعوق الصحة البدنية ، ويتضمن تناول المتكرر لكميات كبيرة من الطعام والشراب في وقت قصير بما يشبه نوبة الأكل ، ويتبع نوبة الأكل حالة من المزاج المكتئب ، وتقليل قيمة الذات (جابر عبد الحميد ، علاء كفاي ، ١٩٨٩ : ٤٩٢)

(²) الأمل هو وجهة معرفية Cognitive Set موجهة نحو تحقيق هدف ، وهو حالة دافعية موجبة تعتمد على الشعور بالنجاح ، و طاقة موجهة نحو الهدف ، وتخطيط لتحقيق هذا الهدف ، ولا شك أن الأمل مفهوم ذو دلالة كبيرة في مجالات كثيرة تمتد من الدين حتى علم النفس (Snyder , 2000)

وفي هذا الصدد أثبت كريثير وشيهرنسكى (kreither & chemeriniski , 1990) أن التقدير المشوه لصورة الجسم كمعتقد معرفى محرف وعجزه عن التحكم والسيطرة فى أموره الحياتية من مميزات ذوات الشهية المفرطة لدى (٧٤) سيدة يعانين من الشهية المفرطة ، فضلا عن معاناتهن من القلق واكتئاب الموت وتوهم المرض مقارنة بذوات الشهية العادية . وفى دراسة أخرى عن العلاقة بين الاكتئاب ومعارف الشهية المفرطة bulimia cognition أظهرت أن هناك اعتقادات غير واقعية وتقييمات محرفة عن فائدة الطعام ووزن الجسم ، كما يتميز مفرطى الشهية بالأفكار التلقائية السلبية عن الذات والعالم والمستقبل ، واختلالات وظيفية dysfunctional فى التفكير وأساليب عزو تمهد للعجز المتعلم عند مواجهة الأحداث ، ولديهم اعتقاد مؤداه أن أهم عامل لمقاومة خفض النشاط والحيوية هو الإفراط فى الشهية (schlesier - carter , et al , 1989) .

ومن المتغيرات المرتبطة بالصحة البدنية الصرع Epilepsy حيث تم وصف مرضى الصرع بأنهم سلبيون وغير مغامرون ومنخفضى الإنجاز ومشتتين الانتباه ، ومنزلون ، ومكتتبون Herman , 1977 ويبدو أن الصرع بيئة مناسبة للعجز المتعلم . حيث أجرى دى فيلس DeVellis et al , 1980 دراسة على تفكير الأفراد الذين يتعرضون لنوبات الصرع سائلين إياهم عن قابلية النوبات للتنبؤ بمواعيدها أو التحكم فيها بالإضافة إلى تكرارها وقوتها ، واستبيان للعجز المتعلم والاكتئاب ، ومركز التحكم ، أظهرت الدراسة أن مرضى الصرع أكثر اكتئابا ، وتنخفض لديهم عوامل التحكم فى أحداث حياتهم ، ويتعلمون العجز لدرجة أن عجزهم يؤثر فى أنهم يعتبرون نوباتهم فوق مستوى تحكمهم ولا يمكنهم التنبؤ بها وتزداد سلبيتهم ، وتنشوه معارفهم عندما تتكرر نوبات الصرع لديهم ، ويدركون أن عوامل التحكم فى هذه الأحداث بعيدة عن منالهم وقدراتهم . وفى هذا المجال اختبرت دراسة روزنبام وبالمان Rosenbaum & Balman , 1984 (٢٨٩) فرد مصابين بالصرع أظهرت نتائجها أن تكرار حالات الصرع تشبه تكرار حالات العجز ، والتي تؤدى إلى انفعالات سلبية مثل الاكتئاب ، وأن اضطراب معارفهم يشعروهم بعدم وجود معطيات للتحكم فى المرض لديهم .

وأجرى شيبيرد وآخرون دراسة 1996 , Shepperd et al على مرضى القلب المشاركين في برنامج تأهيلي ، وكان الهدف منها بحث ما إذا كان تعلم التفاؤل ينبئ بحدوث تغيرات صحية مرتبطة بخطر حدوث مرض القلب ، وأسفرت الدراسة عن أن التفاؤل يرتبط بالنجاح الكبير في تحقيق مستويات منخفضة في كل من : الدهون المشبعة ، ودهون الجسم ، وخطر الوقوع في الأزمة القلبية ، كما ارتبط التفاؤل بالنجاح الكبير في زيادة تحمل التمرينات الرياضية في نهاية البرنامج . يبدو أن المتفائلين أكثر انشغالا بأنواع السلوك التي تؤدي إلى زيادة الصحة وتدعيمها في مواقف الضغط بالمقارنة بالمتشائمين ومن ناحية أخرى هناك الكثير من الدراسات التي عالجت علاقة التفاؤل والتشاؤم بالصحة العامة للفرد . ففي دراسة طويلة قام بها سيلجمان وآخرون , Seligman et al 1989 على مجموعة مكونة من ٩٩ طالبا كانوا ضمن طلبة جامعة هارفارد بين عامي ١٩٣٩-١٩٤٤ والذين شاركوا في الحرب العالمية الثانية ، وكشفت أن الأفراد الذين قاموا بتفسير الأحداث السيئة التي حدثت لهم باعتبارها حالة مستمرة وعامة وسببها راجع إلى الذات ، كانوا أقل صحة ، ولذلك بعد مضي أربعين سنة من جمع البيانات ، هذا على عكس الأفراد الذين كانوا يعتقدون أن تلك الأحداث السيئة مردها إلى عوامل مؤقتة ليس لهم علاقة بها ، حيث اتضح أن التدهور في صحتهم بدأ في حوالي سن الخامسة والأربعين . وجميع الذين تم تصنيفهم على أنهم متشائمون ماتوا قبل سن الخامسة والخمسين ، في حين عاش معظم المتفائلين أطول من ذلك ، ومنهم من عاش لما بعد الخامسة والستين .

ويؤكد أبرامسون وآخرون 1978: 63 , Abramson e al أن التفسيرات السببية للمرض البدني ترتبط ارتباطا دالا بحدوث العجز المتعلم ومدى تحكمهم في عوامله السببية ، فقد يغزو مريض السرطان مرضه إلى عوامل خارجية لا يستطيع التحكم فيها ، أو إلى عوامل داخلية خارجة عن تحكمه أيضاً ، وقد يرى البعض الآخر أنه يجب أن نسلك أحد مسلكين لمواجهة هذا المرض :

[١] إما أن نقضي الوقت في المغالاة في الإشفاق على الذات Self-Bitsy

[٢] وإما أن نجهز وقتنا وقدراتنا للتصدي لهذا المرض

ويربط أحد الباحثين ذلك بما يسمى بالسببية الفلسفية ، ويقصد بها إرجاع الأسباب إلى معتقدات دينية أو فلسفية تؤثر على استجابات الفرد تجاه المرض الذي يمر به ، فقد يعزو مريض السرطان مرضه إلى عقاب الله سبحانه وتعالى لأنه يعتقد أن الله يريد أن يعاقبه لأنه ارتكب الكثير من الخطايا في حياته (Wortman & Dintzer , 1978:79)

ويمكن القول أن المرض البدني الذي يصيب الشخص يعد بمثابة تهديد للتحكم ، أي تهديد لقدرة الفرد على التعامل مع الأحداث ، وفي ذلك يذكر بتمان 1980 , pittman أن الاعتقاد في الحرمان من التحكم قد تشجع الاهتمام بمعالجة وتشغيل المعلومات ، والتي تعظم من التحكم ، وبالتالي تفسيراً سويًا ، وإدراك منطقي يقلل من تهديد التحكم control threat . ومن ناحية أخرى فإن تهديد التحكم وإدراك العجز في المرض البدني قد يؤثر من ناحية أخرى تخيل الذات self - image الفعالة ، أي تخيل فاعلية الذات الخاصة بالتحكم في الأحداث الهامة الحاضرة والمستقبلية ، وبالتالي زيادة في التحكم الفعلي ، ومن أمثلة ذلك ما أسماه تايلور 1983 , taylor بالعزو التكيفي adaptive attributions للأحداث المهددة مثل أحداث ضحايا السرطان ،

ويذكر لويس ودالتوري Daltory ,1990&Lewis أن تطبيق نظرية العجز المتعلم في مجال التربية الصحية يتلخص في ستة نقاط هم :

[١] تطوير العلاقة الإرشادية بين المعالج المهني والمريض

[٢] تشجيع وتعزيز الاعضاءات الصحية .

[٣] تغيير أو تعديل الاعضاءات الخاطئة .

[٤] تغيير أو تعديل الاعضاءات التي تركز على الذات .

[٥] تدريب المريض على العلاقة المنطقية بين السلوكيات الصحية والصحة الجسمية الجيدة

[٦] تدريب المريض على فعالية الذات كعامل أساسي في تطوير الصحة البدنية ، مثل إدراك الأسباب على أنها قابلة للتحكم ، وبالتالي فاعلية أكثر في التعامل مع المرض .

فالوقاية من العجز قد تكون في المواجهة المعرفية للمرض ، فمرضى السرطان الذين يعتمدون على المواجهة المعرفية بالإحجام بدرجة كبيرة يكونون أكثر اكتئاباً ، ويسجلون في استجاباتهم مزيداً من العجز ، مقاومة منخفضة للمرض مقارنة بالذين يعتمدون على المواجهة المعرفية بالإقدام والتفكير في بدائل العلاج ، كما أن الرجال المصابين بالإيدز والذين اعتمدوا على المواجهة المعرفية الفعالة كانوا أقل اكتئاباً وأقل شعوراً بالعجز ، ولهم أصدقاء ، وأكثر ثقة بالنفس ، في حين ارتبط أسلوب المواجهة بالتجنب بعدد قليل من الأصدقاء الحميمين ، ودرجة أقل من تقدير الذات ، واستسلام أكبر للمرض .

التفاؤل غير الواقعي Accurate optimism

على الرغم من الصورة الإيجابية العامة التي يحظى بها المتفائلون فإن بعض الباحثين أطلقوا إشارة تحذير فيما أسموه بالتفاؤل غير الواقعي Unrealistic Optimism وهو تفاؤل لا يبرره منطق أو خبرة سابقة ، ومن الممكن أن يحجب صاحبه من رؤية المخاطر المحتملة ، ويؤدي به إلى تجاهل المشاكل الصحية التي يمكن أن يمر بها ، تفاؤلاً منه بمستقبل أفضل ، مما قد يستعصي علاجه من بعض الأمراض التي تحتاج إلى علاج مبكر بعد ذلك ، وقد يؤدي بصاحبه إلى توهم القدرة على أداء بعض المهام أو الحركات الخطرة أو الإغراق في أحلام الثراء السريع مثلاً ، مما قد يؤدي إلى الإدمان عن طريق لعب القمار وغير ذلك (Weinstien, 1980, 1983)

وقدم وينشتين تعريفاً للتفاؤل غير الواقعي كما يلي : يعتقد الناس أن الحوادث السلبية يقل احتمال حدوثها لهم مقارنة بالآخرين ، كما يعتقدون أيضاً أن الحوادث الإيجابية يزداد احتمال حدوثها لهم مقارنة بالآخرين ، وبكلمات أخرى يعنى شعور الفرد بقدرته على التفاؤل إزاء الأحداث دون مبررات منطقية أو وقائع تؤدي إلى هذا الشعور ، مما قد يتسبب أحياناً في حدوث النتائج غير المتوقعة ، وبالتالي يصبح الفرد في قمة الإحباط مما قد يعرضه للمخاطر والإصابة بالأمراض .

وعلى هذا المنوال تفترض دراسة تايلور وزملائه Taylor et al , 1992 أن التوقعات غير الواقعية للأفراد إزاء أحداث المستقبل ولاسيما الخاصة بالأمور الصحية قد تدفع بهم إلى عدم ممارسة السلوك الصحي الجيد ، ويرى عدد من الباحثين Harris &

Larwood, 1978; Guten, 1979 أن الأفراد الذين لديهم تفاؤل غير واقعي هم الذين يعتقدون بأن احتمالات حدوث الأسوأ من الأحداث أو الأفضل منها بمعزل أقل من المتوسط بوجه عام .

وقد يحدث التفاؤل غير الواقعي عند خفض الأفراد توقعاتهم الشخصية لمواجهة الأحداث السيئة ، لذلك يرى بعض الباحثين أن التشاؤم غير الواقعي - وهو تشاؤم لا يستند أيضاً على خبرة سيئة مسبقة - يمكن أن يرفع من مستوى قلق صاحبه إلى مستويات معقولة كافية لبذل المزيد من الجهد لمواجهة المهام والأحداث المحبطة Shower, 1992 ، فالنجاح مثلما يحتاج إلى تفاؤل يرفع مستوى أمل صاحبه في تحقيق هدفه فهو أيضاً في حاجة إلى نظرة موضوعية ترفع من مستوى قلق صاحبه لبذل مزيد من الجهد والعطاء تكفي للتغلب على احتياجات الموقف وصعوبة المهمة .

وهناك مفهوم آخر قريب من ذلك وهو التشاؤم الدفاعي Defensive Pessimism ويشير إلى نزعة الأفراد إلى التوقع السيئ للأحداث المستقبلية على الرغم من أن هؤلاء يعرفون بأن أدائهم كان جيداً في مواقف مشابهة في الماضي ، ويتخذ هؤلاء الأفراد - دائماً - موقف الشخص الذي يدافع عن التشاؤم ، أي أن الفرد الذي يعتنق التشاؤم مذهباً ومنهاجاً في سلوكه قد يعانون من نقص في قدراتهم أو في مستوى أدائهم في بعض الأعمال نتيجة نظراتهم المتشائمة إلى الأمور .

ويفسر كل من Kahneman & Tursky, 1972 التفاؤل غير الواقعي نتيجة للخطأ المعرفي الذي قد يقع فيه الفرد ، فعلى سبيل المثال قد يكون لدى بعض الأفراد صور ذهنية خاصة عن ضحايا الأزمات القلبية ، فإذا كان الفرد ذاته يعتقد بأنها لا تنطبق مع صورته الذهنية عن ضحايا أزمات القلب ، فإنه يستبعد احتمال تعرضه لأزمة قلبية، بعكس الأفراد الذين يعانون من أزمات قلبية والذين يتوقعون احتمالات الإصابة بها . ويفسر موريسون Morison, 1985 التفاؤل غير الواقعي بأنه نتيجة لانخفاض الذكاء أو افتقار الفرد لبعض المهارات العقلية ، مما يدفع الفرد إلى إساءة تقدير المخاطر المحتملة أو الأحداث السيئة التي يحتمل أن يتعرض لها .

التفاؤل غير الواقعي والمشكلات الصحية:

في دراسة أجراها وينشتاين Weinstein, 1982 على التفاؤل غير الواقعي المتعلق بالقابلية للمشكلات الصحية يذكر في مقدمته : يحث الناس دائماً على أن يحموا أنفسهم من المرضى والحوادث والجرائم والأخطار البيئية، وحتى إذا لم تكن الاحتياطات والتدابير الوقائية الواجب اتباعها معروفة جيداً، فإن المعلومات عنها متاحة عادة، ومع ذلك فكثيراً ما يفشل الناس في اتباع هذه التدابير الوقائية، والاهتزازات، فهم يعانون من المرضى، ويتعرضون للأذى البدني والآلام النفسية التي كان في الإمكان تجنبها ولدى غير المنخفضين تفسير بسيط لذلك إذ يفترض أن الناس يميلون إلى التفكير في أنهم محصنون غير معرضين للأذى Invulnerable فيفشلون في التصرف، لأنهم يتوقعون لسوء الطالع أن يلم بغيرهم من الناس وليس بهم أنفسهم ، وعلى الرغم من توافر الأدلة على أن الاعتقادات المتصلة بالقابلية للمرضى منبئات مهمة بالسلوك الوقائي للصحة ، فإننا نعرف القليل عن أصل هذه الاعتقادات ومدى دقتها . وهدفت دراسة واينشتاين إلى فحص هذه الاعتقادات المتعلقة بالقابلية للمرضى لدى عينة من طلاب الجامعة لهم صحة جيدة بوجه عام، حيث قام بفحص التفاؤل غير الواقعي بالنسبة للقابلية للمرضى .

وقد فسر اعتقاد الناس بأن احتمال وقوعهم في الأخطار أقل من المتوسط وسمى التفاؤل غير الواقعي كذلك بتحيز التفاؤل optimistic bias تفسيرات عدة منها:

١- أنه شكل من أشكال السلوك الدفاعي للأنا Ego defensive behavior أو أنه مقاومة ضد الاعتراف بأنهم غير محصنين لأن التهديد الضار يمكن أن يولد القلق ولكن هذا التفسير واجه نقداً كثيراً، ما فسر التفاؤل غير الواقعي.

٢- أنه أخطاء معرفية cognitive errors حيث يميل الناس مثلاً إلى أن يكونوا متركزين حول أنفسهم وتكون لديهم صعوبة في تقبل وجهة نظر الآخرين، ونتيجة لذلك فقد تنسى أن العوامل نفسها التي تجعلنا نشعر أن حادثة معينة لا يحتمل أن تحدث لهم، فقد نفكر في أن احتمال وقوعنا في خطر الإصابة بمرض القلب أقل من المعدل لأننا نقوم بتمارين رياضية، وتجنب الدهون المشبعة، وننسى أن أناساً آخرين يفعلون كما نفعل ويصابون بهذا المرض.

٣- وقد يكون نتيجة لتركزنا حول ذواتنا فإن أى عامل يؤثر فى اعتقاداتنا عن احتمال إصابتنا بمرض ما، يترتب عليه أخطاء فى الأحكام المقارنة التى نصدرها عن احتمال وقوعنا فى هذا الخطر ومثال ذلك أن نقص الخبرة بمشكلة صحية قد يجعلنا نشعر أنها لا يحتمل أن تحدث لنا بحيث يصبح احتمال وقوعنا تحت هذا الخطر أقل من المعدل.

ومن ناحية أخرى فقد أكدت البحوث وجود عامل آخر مختلف متصل بالخطأ المعرفى وينتج عنه تحيز التفاؤل أو التفاؤل المتحيز فى بعض المشكلات كالأزمات القلبية مثلاً يكون لدى الناس صورة عقلية نمطية **Stereotypic Mental Image** عن الضحية ، وإذا لم يرى الناس أنفسهم على أنهم متطابقون مع هذه الصورة، فمن المحتمل أن يستنتجوا أن المشكلة لن تحدث لهم، وذلك حتى لو كانوا مختلفين عن هذه الصورة فقط فى جوانب لا علاقة لها بخطر الإصابة بهذا المرض .

أما دراسة ريبوكى وصحبه **Reppucci et al, 1991** التى أجريت على عينة قوامها ٥٤ مدخن وأخرى قوامها ٣٠٤ من غير المدخنين من المراهقين بهدف عقد مقارنة بين المدخنين وغير المدخنين فى التفاؤل غير الواقعى وذلك بتطبيق استبيانهم تدور حول معتقدات المراهقين نحو احتمال إصابتهم ببعض الأمراض البدنية الناتجة عن التدخين، مثل سرطان الرئة والأزمة القلبية وأمراض انتفاخ الرئة وغيرها وتشير النتائج بوجه عام إلى اعتقاد المدخنين باحتمال إصابتهم بسرطان الرئة والأزمة القلبية بمعدل يزيد عن المراهقين من غير المدخنين، كما يعتقد المدخنون أيضاً بأنهم يحتمل أن يتعرضوا لضغوط بمعدل أكبر من غير المدخنين.

وهدفت دراسة ماجى وكايرنز **Magee & Carirns, 1994** إلى قياس التفاؤل غير الواقعى لدى عينة من طلاب كلية الطب قوامها ٢٥٧ قدراً من الأيرلنديين طلب منهم أن يقدروا الدرجة التى يتوقعون فيها إصابتهم بعدد من المشاكل الصحية وعددها ١٧ مشكلة صحية وكشفت النتائج عن فروق بين الجنسين فى لتفاؤل غير الواقعى فى ثلاث مشكلات صحية فقط، كما كشفت النتائج بوجه عام أن المشكلات الصحية يقل احتمال حدوثها لهم مقارنة بالآخرين . وهدفت دراسة هاريس وميدلتون **Harris & Middleton, 1994** إلى قياس التفاؤل والتفاؤل المقارن والتفاؤل غير الواقعى وعلاقتها بالصحة ، على ١٩٢ من

طلاب إحدى الجامعات البريطانية ، وباستخدام قائمة تتكون من ١٥ مرضاً عضوياً مثل قرحة المعدة، البدانة، تلف الكبد ، الإيدز ، سرطان الرئة ، البواسير ، ... الخ وقد طلب منهم تقرير احتمالات الإصابة بتلك الأمراض في المستقبل، وقد كشفت النتائج أن أفراد العينة يعتقدون أن الحوادث السلبية يقل احتمال حدوثها لهم بالمقارنة إلى الآخرين .

وهدفت دراسة كوهين ، ماكفارلين، يانيز واماى **Cohn, Macforlant, Yanez & Imai, 1995** إلى قياس التفاؤل غير الواقعي لدى ٣٧٦ من المراهقين ولدى ١٦٠ من الراشدين ، بهدف المقارنة بينهم في التفاؤل غير الواقعي ، حيث سئلوا عن مدى احتمال تعرضهم لعدد من الأحداث السلبية مثل : حالة السكر ، محاولة الانتحار ، الطرد من الكلية ، ضحية حادث سطو ، الإصابة بالسرطان ، التعرض لحادث مروع ... الخ ، وكشفت النتائج عن وجود فروق بين المراهقين والراشدين في التفاؤل غير الواقعي حيث مال المراهقون إلى أن يكونوا أقل تفاؤلاً غير واقعي من الراشدين . وفي نفس الاتجاه أجرى روتر وكوين والبري **Rutter, Quine & Albery, 1998** دراسة هدفت إلى قياس التفاؤل غير الواقعي لدى ٧٢٣ من قائدي الدراجات الهوائية ، وباستخدام استبيان يكشف عن مدى تعرضهم للإصابة ببعض الحوادث السلبية نتيجة قيادة الدراجة الهوائية ، وكشفت نتائج الدراسة عن ميل الأفراد إلى الاعتقاد بأن الحوادث السلبية الناتجة عن قيادة الدراجة الهوائية يقل احتمال حدوثها لهم مقارنة بالقائدين الآخرين للدراجة الهوائية ، كما كشفت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود فروق بين قائدي الدراجات الهوائية ممن لديهم خبرة طويلة وممن لديهم خبرة قصيرة في قيادة الدراجات الهوائية ، حيث يميل الأفراد ذو الخبرة القصيرة في القيادة إلى أن يكونوا أكثر تفاؤلاً غير واقعي ، بمعنى أنهم يعتقدون أن الحوادث السلبية يقل احتمال حدوثها لهم بالنسبة إلى القائدين الآخرين . أما عن دراسة كل من موريسون وأجير وويلوك **Morrison, Ager & Willock, 1999** عن التفاؤل غير الواقعي لدى عينة قوامها ١٢٠ فرد من الراشدين من مقاطعة "ملاوي" في أفريقيا والتي تنتشر فيها بعض الأمراض الوبائية مثل الملاريا والكوليرا والتيفود وغيرها وقد وجه الأفراد العينة استبيان عن احتمال إصابتهم بتلك الأمراض الوبائية، وقد كشفت نتائج

الدراسة عن اعتقاد المفحوصين بأن الأمراض الوبائية يقل احتمال حدوثها لهم مقارنة بالآخرين مما يؤكد نزعتهم للتفاؤل غير الواقعي.

التفاؤل والصحة البدنية الجيدة

منذ سنوات عديدة فسر علماء النفس Scheier & Carver , 1985 , 1987 سمات الشخصية لدى ذوي النزعة التفاؤلية Dispositional optimism ولا سيما إذا كانت ترتبط بالصحة البدنية بكلمات أخرى يؤكد شير وكارفر أن النزعة التفاؤلية تعتبر سمة شخصية تميز ذوي الصحة البدنية المرتفعة ، ويعرفون النزعة التفاؤلية بأنها توقع عام لدى الفرد بأن المستقبل يكون خيراً ، ويتحقق فيه النتائج الإيجابية للفرد ، وأظهرت نتائج سلسلة دراساتهم ارتباط التفاؤل بالكيان الصحي الجيد ، وارتباط التشاؤم بالكيان الصحي السيئ . ومن هذه الدراسات دراسة أجراها شير وكارفر Scheier & Carver , 1992 لتحديد أثر التفاؤل على الشفاء من جراحة الشريان التاجي لدى ٥١ رجلاً مريضاً أجريت لهم جراحة المجرى الجانبى للشريان التاجي Cabs ، وأوضحت الدراسة أن المرضى الأكثر تفاؤلاً بالنسبة للعملية الجراحية كانوا أسرع شفاء بعد إجرائها مقارنة بالمرضى المتشائمين ، كما كان المتفائلين أسرع فى العودة إلى ممارسة أنشطتهم الطبيعية فى الحياة بعد إجراء العملية الجراحية ، مما يدل على أن التفاؤل يمكن أن ينبئ بالتكيف الفعال بعدها. وقد جمعت بيانات تتبعية عن هؤلاء المرضى أنفسهم خلال خمس سنوات بعد إجراء العملية الجراحية ، حيث استمر التفاؤل فى كونه منبئ بالشعور الذاتى بالصحة ، وبأن كل شئ على ما يرام لدى هؤلاء المرضى ، فكان المتفائلون - على العكس - من المتشائمين أكثر احتمالاً كي يقرروا شعورهم بالراحة بعد النوم ، وأقل احتمالاً لتقرير أنهم يستيقظون مرات عدة فى نهاية فترة نومهم ، وقرر المتفائلون أيضاً - أكثر من المتشائمين - أن حياتهم مسلية ومشوقة ومتنوعة ، ومتحررة من الضغوط والمضايقات ، كما أقر المتفائلون - أكثر من المتشائمين - بأنهم يحصلون على إشباع ورضا كبيرين نتيجة علاقاتهم بأصدقائهم ، فضلاً عن الإشباع والرضا العظميين عن أعمالهم .

ومن ناحية أخرى فإن الأفراد ذوي أسلوب التفسير التفاؤلي يفكرون ويفعلون بطرق مختلفة مقارنة بذوي أسلوب التفسير التشاؤمي على سبيل المثال وجد أن ذوو أسلوب

التفسير التشاؤمي لا يستطيعون حل المشكلات تماماً مثل الكائن الحي الذي تعلم العجز ، بسبب عدم تقديرهم استخدام الدلائل المقدمة إليهم ، وأن الأشياء أفضل مما تبدو ، وأوضحت دراسة أخرى أن ذوو الأسلوب التفاؤلي يثابرون عندما يكون من المعقول مثابرتهم ، ويؤدون المهمة حتى نهايتها ، على عكس ذوو أسلوب التفسير التشاؤمي الذين يتسحبون بسرعة من أداء المهام التي توكل إليهم ، ولا يبصرون العقبات ، وتنخفض قدرتهم على تحمل ما يواجههم من صعاب من أجل تحقيق أهدافهم المرغوبة ، وبالتالي نجد أن صفات الشخص المتفائل تعطيه القدرة على الحفاظ على صحته : في الوقت الذي نجد فيه صفات الشخص المتشائم ، أو الذي يستخدم أسلوب التفسير التشاؤمي تقوده إلى المرض أو اعتلال في الصحة ، وربما الموت المبكر. (Seligman , 1998) .

وبرهن بترسون Peterson , 1988 على أسلوب التفسير لعدد مكون من (١٢٦) طالب جامعي ، وعلاقته بمحكات الصحة الجيدة وطول العمر التي قررتها علماء الأوبئة Epidemiologists مثل : الأكل بوجيم متزن ، تجنب السمن أو الدهون ، تجنب الملح ، تناول الإفطار ، عدم التدخين ، عدم الإفراط في شرب الخمر ، تمارين رياضية ، النوم لمدة (٨) ساعات يوميا أو أكثر قليلاً ، أظهرت النتائج أن المتشائمون مقارنة بالمتفائلين أقل انهماكا في أنشطة الحفاظ على الصحة والتي قررتها علماء الأوبئة .

ويقدر سيلجمان (Seligman , 1998 : 178-179) ثلاث طرق يرتبط فيها التفاؤل بالتحصين ضد سلوكيات العجز المتعلم هي :

١- توضح التجارب التي أجريت على الفئران أن خبرة العجز المتعلم لا تؤثر على السلوك فحسب ، بل إنها كذلك تصل إلى المستوى الخلوي وتجعل الجهاز المناعي أكثر سلبية ، وهذا يعني أن أحد الأسباب التي أعجزت فئران الباحثة ماديلون فيسنتاينر عن محاربة الورم قد يكمن في أن خبرة العجز المتعلم قد أضعفت الأجهزة الدفاعية لدى هذه الفئران بشكل كبير .

وكما رأينا من قبل ، فإن المتفائلين ينجحون في مقاومة العجز المتعلم ، فهم لا يصابون بالإحباط بسهولة على الإطلاق ، وعبر سنين العمر يشهم الشخص المتفائل تجارب مع العجز أقل بكثير من تلك التي يشهدها المتشائم ، وكلما قلت تجارب الإنسان مع العجز ،

كانت حالة الجهاز المناعي أفضل بكثير ، لذا فإن الطريقة الأولى التي ينجح التفاؤل من خلالها في التأثير على صحة الإنسان يكون عن طريق تجنب الشعور بالعجز ، وبذلك تتم حماية الجهاز المناعي

٢- أما الطريقة الثانية التي يتسنى للتفاؤل من خلالها منح الإنسان صحة أفضل ، فهي متعلقة بالالتزام بنظم صحية ، وإتباع النصائح الطبية . فالشخص المتشائم وانذى يعتقد دائما أن المرض هو شئ دائم وسائد ، وأنه يحدث له وحده ، دائما ما يقول ويؤكد " لاشئ مما أفعل بهم على الإطلاق " لذا فما الذى يدفعنى لأداء أى شئ ؟ مثل هذا الشخص نادرا ما يتوقف عن التدخين ، أو يتناول أدوية الأنفلونزا ، أو يمارس أى نظام غذائى ، أو يذهب للطبيب إذا مرض ، وفى دراسة طويلة استمرت حوالى خمسة وثلاثين عاما وشملت ١٠٠ من خريجي جامعة هارفارد ، أظهرت الدراسة أن المتشائمين أكثر عرضة من المتفائلين للإصابة بالمرض ، كما أن المتشائمين أقل إقبالا بكثير من المتفائلين فيما يتعلق بالإقلاع عن التدخين . لذا فإن المتفائلين الذين يتوفر لديهم الاستقرار لمعالجة الأمور بأنفسهم أكثر قدرة على اتخاذ القرارات التي تجنبهم المرض ، وتساعدهم على علاجه والتغلب عليه فى حالة الإصابة به .

٣- وتتعلق هذه الطريقة بعدد الحوادث السيئة التي يخبرها الإنسان خلال حياته ، أظهرت الإحصائيات أنه كلما زاد عدد الحوادث السيئة التي يمر بها الإنسان خلال فترات حياته ، كلما أصبح الشخص عرضة للمرض بصورة أكبر ، فالأشخاص الذين عانوا فترة ستة أشهر فقط على سبيل المثال من مشكلات الطلاق ، أو الانتقال من مكان لآخر ، يصبحون أكثر عرضة لمخاطر الإصابة بالأمراض المختلفة - حتى أمراض القلب والسرطان - وذلك عن الأشخاص الذين يتمتعون بحياة هادئة خالية من الأحداث السيئة ، لذا من الضروري عند التعرض لأي تغيير كبير فى حياتك أن تقوم بإجراء الفحوصات الطبية الضرورية بشكل زائد عن المعتاد حتى تتأكد من أن هذا التغيير لم يترك أثرا سيئا على صحتك .

الصحة البدنية والصلابة النفسية

وتوجد سمة شخصية أخرى ترتبط بالكيان الصحى الجيد ، وتماثل فى طبيعتها أسلوب التفسير ، وهى الصلابة النفسية **Hardiness** حيث حددت وطورت كوبازا **Kobasa** , 1982 , 1979 مفهوم الصلابة فى خضم دراساتها وأبحاثها المتعددة ، وعرفت كوبازا مفهوم الصلابة بأنه صفة عامة تظهر من خلال المشاعر والسلوكيات التى تتصف بالالتزام ، والتحكم ، والتحدى . فبينما يشير الالتزام **Commitment** إلى التزام الشخص بالاندماج فى مشاريعه ، وأهدافه الشخصية ، أو هو نوع من التعاقد النفسى يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمة ، والآخرين من حوله ، وينظر إلى المواقف الضاغطة فى ضوء أن وراءها معنى ، وأنها شئ يدعوا إلى المتعة . ويشير التحكم **Control** إلى اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم فى الأحداث الهامة ، وتقديم حلول للمشكلات التى تواجهه فى الحياة ، حيث يوجد من الأفراد ما يستطيع التحكم بفاعلية فى الأحداث المحيطة به ، وهذا الفرد يرى أن الضغوط ليست أمور ثابتة ولكنها متغيرة ، ويوجد منهم من يركن إلى القضاء والقدر والحظ فى تسيير أموره . وأخيراً يشير التحدى **Chellange** إلى الطريقة التى يستخدمها الشخص للتحكم أو مواجهة الأحداث الضاغطة ، فالأفراد الذين ترتفع لديهم خبرة التحدى يتسمون بمرونة خلق فرص للنمو الشخصى ، والتحكم فى المهددات التى يواجهونها . أى أنه اعتقاد الفرد أن ما يطرأ على جوانب حياته من تغير هو أمر مثير وفرصة ضرورية للنمو أكثر من كونه تهديداً له ، وهو يمثل جانباً طبيعياً فى الحياة مما يساعد الفرد على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التى تساعد الفرد على مواجهة الضغوط بكفاءة ، ويقوى الفرد فى محاولاته للتوافق على المصادر الداخلية التى تمدّه بالقوة والقدرة على المقاومة ، مثل عامل الصلابة النفسية ، أو المصادر الخارجية .

وأظهرت سلسلة دراسات كوبازا **Kobasa** , 1982 , 1979 , et al , 1981 أن الصلابة النفسية متغير منبئ حيوي بالأضرار الأقل احتمالاً للإصابة بالمرض عندما يدركون ضغوط الحياة . وكشفت دراسة شير وكارفر **Scheier & carver** , 1987 عن ارتباط التفاؤل بأبعاد الصلابة النفسية (الالتزام ، التحكم ، التحدى) . علاوة على ذلك ينظر مفهوم الصلابة النفسية إلى الضغوط على أنها نوع من التحدى ، وليست

تهديداً للفرد ، حيث إن الفرد في مثل تلك الظروف الضاغطة يركز جهده على تلك الأعمال التي تؤدي غرضاً معيناً وتعود عليه بالفائدة (Kobasa , 1987) .

وتذكر كوبازا وبوستي Kobasa & Puccett , 1983 عدد من المتغيرات التي تعمل كحصن يخفف أو يعدل من أثر الضغوط ، ويمنع أو يقى أو يعدل من الإصابة بالمرض العضوي ، منها قوة البنية الجسمية المتمثل في نظام المناعة ذي الأداء الوظيفي الجيد ، وتأريخ العائلة الصحي الخالي من الأمراض الوراثية ، والدعم الاجتماعي كأن يكون الفرد متزوجاً بدلاً من أن يكون أعزب ، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع ، وغياب السلوكيات المرتبطة بالنمط السلوك (Type A) ، ومن أهم تلك المتغيرات على الإطلاق متغير الصلابة النفسية (لولو حمادة ، حسن عبد اللطيف ، ٢٠٠٢ : ٢٣٠)

وفي هذا الخصوص ترى كل من مادي وكوبازا (١٩٨٤) أن الأحداث الضاغطة تقود إلى سلسلة من الأوجاع ، أو تؤدي إلى استثارة الجهاز العصبي الذاتي ، والضغط يؤدي فيما بعد إلى الإرهاق ، ما يصاحبه من أمراض جسدية واضطرابات نفسية ومعرفية ، والتي قد تكون في الشعور بالعجز ، وهنا يأتي دور الصلابة النفسية في تعديل الحلقة الدائرية ، والتي تبدأ بالضغط وتنتهي بالشعور بالعجز المتعم ، فالصلابة النفسية أولاً : تعدل من إدراك الأحداث وتجعلها تبدو أقل وطأة ، وثانياً : تؤدي إلى أساليب مواجهة إيجابية ، وثالثاً : تؤثر على أسلوب المواجهة بطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها على الدعم الاجتماعي . وأخيراً تقود إلى التغير في الممارسات الصحية مثل اتباع نظام غذائي صحي ، ممارسة الرياضة . وهذا بالطبع يقلل من الإصابة من الأمراض الجسمية .

وفي هذا الصدد أيضاً تذكر كوبازا وبوستي (Kobasa & Puccetti , 1983) أن دراسة أنتونوفسكي Antonovsky الذي قدم فيها نموذجاً افتراضياً لفهم العوامل التي تؤثر على الصحة ، حيث احتوى ذلك النموذج على ثمانية أنواع من المصادر العامة للمقاومة ، وهي الحالة الجسمية ، والحالة البيولوجية ، وتوفير الأدوات الحديثة ، والنواحي المعرفية والإنفعالية والاتجاهات والقيم والعلاقات الشخصية والجوانب الاجتماعية والشخصية ، وتعمل كل تلك العوامل متضامنة للمساعدة في التعامل مع التوتر الناتج عن الضغوط .

وكما ترى كوبازا فإن الصلابة النفسية تعمل على تسهيل أنواع الإدراك والتقويم والمواجهة التي يقوم بها الفرد ، وبالتالي تقوده نحو الحل الناجح للموقف الناتج عن الأحداث الضاغطة ، مما يقلل إصابة الفرد بالمرض العضوي (Kobasa , 1984) ويقدم Hull et al , 1982 تفسيراً نظرياً يوضح كيف أن إدراك الموقف الضاغط يؤثر على طرق المواجهة ، وفي ذلك يرون أنه لا يمكن أن يدرك الفرد الضغوط على أنها آتية من مصادر خارجية بمعزل عن تقويمه الفردي لها ، ويعنى ذلك أن تقويم الفرد لمصادر الضغوط يؤدي دوراً مهماً في ذلك ، ويترتب على ذلك أن تقويم الفرد هو الذي يحدد مدى وطأة شدة المواقف الضاغطة وأثرها (لولو حمادة ، حسن عبد اللطيف ، ٢٠٠٢ : ٢٣٥)

وفي هذا السياق تؤكد الدراسات الحديثة تؤكد أن إدراك الفرد بأن لديه مواجهة فعالة وصلابة نفسية يساعد على التنبؤ باستمتاعه بالسعادة ، والتنبؤ بالكيان الصحي الجيد في المستقبل ، ومن ثم تستعين الباحثين بمفهوم قريب الشبه جداً بمفهوم الصلابة النفسية ألا وهو مفهوم فاعلية الذات Self - efficacy الذي افترضه باتدورا ، والذي يقرر بأن الأشخاص الذين لديهم مستوى عال من فعالية الذات يميلون إلى القيام بسلوكيات تقود إلى نتائج ناجحة مع الاعتقاد بقدرتهم على القيام بذلك .

واعتماداً على ذلك المنطق في التحليل قدمت كوبازا تعريفاً آخر للصلابة النفسية ، حيث ترى أن الفرد الذي يتمتع بالصلابة النفسية أقل احتمالاً للإصابة بالأمراض الجسمية نتيجة لأحداث الحياة الضاغطة من الفرد الذي يتصف بقدر منخفض من الصلابة النفسية . وقد اعتمدت كوبازا في صياغتها لذلك المفهوم على نتائج بحوثها التي أجرتها خلال البرنامج المعروف بمشروع شيكاغوا للضغوط لدى المديرين ، وفي ذلك المشروع حددت كوبازا المديرين التنفيذيين في المستويين العالي والمتوسط والذين بحكم طبيعة عملهم وحياتهم يواجهون قدراً عالياً من ضغوط الحياة ، ثم قسمتهم إلى مجموعتين واحدة تعاني من أعراض مرضية شديدة ، والأخرى لا توجد لديها تقريباً أعراض جسمية مرضية ، وحسب التنبؤ الذي افترضته كوبازا عن المجموعتين من المديرين ، حيث وجدت أن المجموعة التي اتصف أفرادها بأن لديهم ضغوطاً عالية في العمل وشكوى مرضية منخفضة ، أظهر

أولئك الأفراد صلابة في الشخصية ذلت دلالة عالية مقارنة بالمجموعة التي لدى أفرادها ضغوط في العمل ، ولكن لديها شكوى مرضية مرتفعة . ولم تجد كوبازا فروقا فردية في الصلابة تعود إلى بعض العوامل الديموجرافية مثل السن والمستوى الوظيفي (kobasa , 1979)

وفي الدراسة التالية التي أجرتها كوبازا وآخرين Kobasa et al , 1982 وجدت النتيجة نفسها ، حيث كان مستوى الصلابة النفسية لدى المديرين التنفيذيين عاملا فعالا في التنبؤ باحتمال الإصابة بالأمراض الجسمية .

ومن ناحية أخرى فإن لفاعلية الذات أثراً مباشراً على الصحة ، حيث يرى باتدورا وزملائه أن الاستجابة النفسية للضغوط تتأثر بمستويات فاعلية الذات الخاصة باستجابات المواجهة ، فزيادة اعتقاد الأفراد بأنهم يستطيعون مواجهة الضغوط تؤدي إلى خفض الضغوط الملقاه على أجسامهم (Bandura , Taylor , Williams , Mefford & Bachas , 1985) وتؤكد الدراسات المرتبطة أن الأفراد الذين تتعاضد لديهم فاعلية الذات ، تتعاضد لديهم أيضا فاعلية الأجهزة المناعية (Bandura , 1987) ويعلق أوليري (o leary , 1985 : 448) على علاقة فاعلية الذات بالصحة البدنية ، حيث يقدم دليلا متسقاً يوضح أن إدراك الأفراد لفاعليتهم ترتبط بالأشكال المختلفة من السلوك الصحي . وفي مجال جوهر الإساءة Abuse فإن تنظيم الذات تعتبر منبئ قسوى بمن ينكس Relapse أو بالظروف التي تؤدي إلى اعتلال الصحة لدى الأفراد ، فالإدراك القوي بفاعلية التحكم في الألم توجد تحملا كبيرا له

العلاقات الاجتماعية والصحة البدنية

ومن المتغيرات الأخرى التي تقع بين أسلوب التفسير والكيان الصحة متغير العلاقات الاجتماعية ، حيث أن الأفراد الذين يتسمون بشبكة علاقات اجتماعية ايجابية داعمة يعيشون أطول ، ويتميزون بكيان صحي جيد ، فهم أكثر قدرة على مواجهة الضغوط ومشاكل الحياة اليومية . . كما تعد شبكة العلاقات الاجتماعية مصدرا أساسيا من مصادر الشعور بالأمن النفسي للفرد لاسيما عندما يواجه صعوبات وأخطار تقوده إلى العجز ، أو

يدرك أنه غير قادر على مجابتهها ، وأنه بحاجة إلى عون ومؤازرة من الآخرين الذين يمثلون الإطار الاجتماعي لهم (Cobb, 1976)

هذا بالإضافة إلى أن شبكة العلاقات الاجتماعية تقوى وتنمي بنية الذات لدى الإنسان ، وتعمل على زيادة الثقة بالنفس ، وهي إحدى محصنات الفرد ضد الأمراض العضوية والاضطرابات النفسية ، والصدمات المفاجئة التي قد تهز كيان الفرد وتخلخل بنيانه النفسي والاجتماعي ، مما حدا ببعض استخدام شبكة العلاقات الاجتماعية كأحدى فنيات العلاج المساعدة في فترة النقاهة بع إجراء عمليات جراحة القلب schwarzer & Schroeder (1997 , في : السيد عبد المجيد ، ٢٠٠٤)

وتعتبر الصداقة من العوامل والمنبئات الايجابية للصحة وطول العمر longevity ، ومن ناحية أخرى فإن ضعف وتمزيق العلاقات الإنسانية تضعف صحة وسعادة الفرد ؛ فمثلا أثبتت إحدى الدراسات أن الستة أشهر الأولى لموت أحد أقارب الفرد تنمي لديه استعداداته الشخصي لزيادة تأهله للموت ، فالأفراد الوحيديين لا يعيشون فترة أطول .

المراجع

أولاً : المراجع العربية

- [١] أحمد عكاشة (١٩٩٨) : الطب النفسي المعاصر ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية
- [٢] الفرحاتى السيد محمود (١٩٩٧) : دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية فى ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- [٣] الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٢) : فعالية برنامج للإرشاد المعرفي فى خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة كلية التربية ، جامعة المنصورة
- [٤] الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٤) : الممارسات الوالدية وأساليب عزو النجاح والفشل وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم فى مواقف الإنجاز ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٤٥)
- [٥] أرون بيك : ترجمة عادل مصطفى (١٩٩٩) : العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية ، دار الأفاق العربية ، القاهرة .
- [٦] باولو فريرى (١٩٧٩) تعليم المقهورين ، ترجمة يوسف عوض ، دار القلم ، لبنان.
- [٧] باربرا انجلر (بدون) : مدخل إلى نظريات الشخصية ، ترجمة فهد بن عبد الله الدليم ، الطائف ، دار الحارثى للطباعة والنشر .
- [٨] جمعة سيد يوسف (٢٠٠١) : النظريات الحديثة فى تفسير الاضطرابات النفسية " مراجعة نقدية " القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر
- [٩] حسن عبد اللطيف (١٩٩٧) : الاكتئاب النفسي : دراسة للفروق بين حنّارتين وبين الجنسين، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، المجلد (٧) العدد (١) .
- [١٠] حسن عبد اللطيف ، لولو حمادة (١٩٩٨) : التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعدي الشخصية الانبساط والعصابية . مجلة العلوم الاجتماعية ، ١٢٦ (١) .

- [١١] دافيدوف ، لندا (١٩٨٠) : مدخل علم النفس (ترجمة سيد الطواب وآخرون) القاهرة ، المكتبة الأكاديمية .
- [١٢] رشاد عبد العزيز موسى (١٩٩٣) : علم النفس المرضى : دراسات في علم النفس ، القاهرة ، دار عالم المعرفة للنشر والتوزيع .
- [١٣] سامية أبو اليزيد موسى (١٩٨٢) : مراحل النمو العقلي في العلوم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمنطقة إدارة طنطا التعليمية طبقا لمراحل النمو العقلي لبياجيه ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة طنطا .
- [١٤] سليمان الخضرى الشيخ (١٩٨٢) : الفروق الفردية فى الذكاء ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، الطبعة الثانية .
- [١٥] سميحة نصر توفيق (١٩٩٦) : العنف والمشقة ، الاستهداف للعنف والتعرض لأحداث الحياة المشقة ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنايئة ، قسم بحوث الجريمة " برنامج بحوث العنف فى الحياة اليومية فى المجتمع المصرى .
- [١٦] سيتوارت وآخرون : سيكولوجية التعلم ، ترجمة فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ، (١٩٨٣) دار ماكجرو هيل للنشر ، القاهرة .
- [١٧] السيد محمد عبد المجيد ، الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٣) : مبادئ الصحة النفسية ، كلية التربية بدمياط .
- [١٨] شاكى عبد الحميد (٢٠٠٣) : الفكاهة والضحك " رؤية جديدة " ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، العدد رقم (٢٨٩) .
- [١٩] شاكى عطية قنديل (٢٠٠٠) : إعادة البناء المعرفى ، محاضرة أقيمت بمركز الإرشاد النفسى ، بجامعة عين شمس ، دورة العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى .
- [٢٠] صفاء الأعسر ، إبراهيم قشقوش ، محمد سلامة (١٩٨٤) دراسة استطلاعية للعلاقة بين دافعية الإنجاز وبعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية ، دراسات فى تنمية دافعية الإنجاز ، المجلد الثانى ، الدوحة ، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر .
- [٢١] صلاح الدين محمد أبو ناهية (١٩٨٤) : مواضع الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والانفعالية والمعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس .

- [٢٢] ضياء الدين زاهر (٢٠٠٣) : التعليم العربى وثقافة الاستدامة ، كراسات مستقبلية ، المكتبة الأكاديمية ، القاهرة .
- [٢٣] عادل عبد الله محمد (١٩٩٢) : النمو العقلى للطفل ، الدار الشرقية ، القاهرة
- [٢٤] عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠) : العلاج المعرفى السلوكى (أسس وتطبيقات) دار الرشاد ، القاهرة .
- [٢٥] عبد الستار إبراهيم (١٩٨٥) : الإنسان وعلم النفس ، عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب .
- [٢٦] عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤) العلاج النفسى السلوكى المعرفى الحديث ، أساليبه وميادين تطبيقه ، القاهرة دار الفجر .
- [٢٧] عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨) : الاكتئاب ، اضطراب العصر الحديث ، سلسلة عام المعرفة ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، العدد (٢٣٩) .
- [٢٨] عبد الستار إبراهيم ، عبد العزيز الدخيل ، رضوى إبراهيم (١٩٩٣) : العلاج السلوكى للطفل : أساليبه ونماذج من تطبيقاته . الكويت المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، عالم المعرفة .
- [٢٩] عبد الله عسكر (١٩٨٨) : الاكتئاب النفسى بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، الانجلو المصرية.
- [٣٠] عز الدين جميل عطية (١٩٩٣) : الاعزاءات السببية والاكتئاب ، مجلة الأبحاث التربوية ، كلية التربية جامعة الأزهر العدد (٢٩).
- [٣١] عصام عبد اللطيف العقاد (٢٠٠١) : سيكولوجية العدوانية وترويضها ، منحى علاجى معرفى جديد ، دار غريب ، القاهرة.
- [٣٢] علاء الدين كفافى (١٩٨٢) : بعض الدراسات حول علاقة وجهة الضبط وعدد من المتغيرات النفسية المرتبطة ، القاهرة ، الانجلو المصرية.
- [٣٣] على حسن الفقيه (٢٠٠٣) : دراسة كLINيكية سيكومترية للأعراض النفسية المصاحبة للأمراض المهددة للحياة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس .

- [٣٤] غريب عبد الفتاح غريب (٢٠٠٢) : الاكتتاب ومركز الضبط لدى عينة مصرية من الراشدين ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مجلد (١٢) ، عدد (٣٤) .
- [٣٥] فؤاد حامد الموافي (١٩٩٣) : وجهة التحكم (الداخلي - الخارجي) وعلاقتها بالسلوك فى بعض المواقف الصراعية والاختبارية (دراسة مقارنة) ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، العدد (٩) جامعة المنوفية .
- [٣٦] فاروق السعيد جبريل (١٩٨٩) : أساليب المعاملة الوالدية وسمات الشخصية لدى أصحاب وجهة التحكم (الداخلي - الخارجي) دراسة استطلاعية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ٣ ، ١٠ .
- [٣٧] فاطمة عياد سلامة (٢٠٠٤) : العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والتقدير الذاتى للأعراض الجسمية والنفسية ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الرابع عشر ، العدد (٤٤) القاهرة .
- [٣٨] فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي (المعرفة - الذاكرة - الابتكار) دار النشر للجامعات ، القاهرة .
- [٣٩] فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، المنصورة .
- [٤٠] لويس كامل مليكة (١٩٩٤) : العلاج السلوكى وتعديل السلوك ، القاهرة (بدون ناشر) .
- [٤١] مالك بدرى (١٩٩٥) : التفكير من المشاهدة إلى الشهود ، دراسة نفسية إسلامية ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ، الدار العالمية للكتاب الإسلامى ، الرياض .
- [٤٢] مایسة محمد شكرى (١٩٩٩) : التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بأساليب مواجهة المشقة ، دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، العدد الثالث ، المجلد التاسع ، القاهرة .
- [٤٣] محمد إبراهيم عيد (١٩٨٧) : دراسة تحليلية للاغتراب وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى الشباب ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

- [٤٤] محمد محروس الشناوي (١٩٩٤) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر .
- [٤٥] ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٩٠) : علاقة مركز التحكم (الداخلي -الداخلي) فى التدعيم ببعض المتغيرات الدافعية ، فى بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس فى مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ١٢ ، ٣ .
- [٤٦] ممدوحة محمد سلامة (١٩٩١) : المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة ، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، عدد يوليو ١٩٩١ .
- [٤٧] موسى جبريل (١٩٩٦) : العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين ، مجلة دراسات نفسية ، كلية العلوم التربوية بالأردن المجلد (٢٣) العدد (٢) .
- [٤٨] ناصر إبراهيم المحارب (١٩٩٣) : الضغوط النفس اجتماعية والاكتئاب وبعض الجوانب جهاز المناعة لدى الإنسان : تحليل جمعي للدراسات المنشورة ما بين ١٩٨١ - ١٩٩١ . مجلة دراسات نفسية ، م ٣ ع ٣ ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، القاهرة.
- [٤٩] نزيه حمدى ، نسيمه داود (٢٠٠٠) علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى الجامعة الأردنية ، مجلة دراسات ، العلوم التربوية ، مجلد (٢٧) عدد (١) ، الجامعة الأردنية .
- [٥٠] نهاد السيد عطية (١٩٩٥) : مستوى الشعور باليأس وبعض متغيرات الشخصية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطلاب الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية.
- [٥١] نوال سيد محمد (٢٠٠٠) : الغزو السببي وفعالية الذات المدركة فى علاقتها بالتحصيل الدراسي لمادة اللغة الإنجليزية لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

- [٥٢] هاتم أبو الخير الشربيني ، الفرحتى السيد محمود (٢٠٠٤) علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة ، دراسة تحت النشر بمركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس .
- [٥٣] يحيى الرخاوى (١٩٧٩) : دراسة فى علم السيكيوباتولوجى ، شرح سر اللعبة ، القاهرة ، دار الغد للثقافة والنشر .

ثانيا : المراجع الأجنبية

- [1] Abramson, L .Y & Sackeim, H .A (1977) : A Broadax In Depression: Uncontrollability And Self - Blame . Psychological Bulletin , 84, PP (838-851
- [2] Abramson, L .Y., Metalsky, G & Alloy, L (1989): Hopelessness Depression: A Theory- Based Subtype Of Depression: Psychological Review , (96) N (3) PP (358-372)
- [3] Abramson, L. Y.. Seligman, M. E. P.. & Teasdale, I. II). (1978). Learned Helplessness In Humans: Critique And Reformulation. Journal Of Abnormal Psychology. 87, 49—74.
- [4] Abramson, L.Y., Garber, J., and Seligman, M.E.P. (1980). Learned helplessness in humans: An attributional analysis. In J. Garber and M.E.P. Seligman (Eds.); Human Helplessness. New York: Academic . Press, 3-35.
- [5] Alloy, L. B(1982) : the role of perception and attributions for response - outcome noncontingency in learned helplessness : A commentary and discussion , j . of personality , v (50) PP (443-479)
- [6] Alloy, L.A. and Seligman, M.E.P. (1979). On the cognitive component of learned helplessness in animals and man. In G. Bower (Ed.), The Psychology of Learning and Motivation. New York: Academic Press, 219-276.
- [7] Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures And Student Motivation. Journal Of Educational Psychology V (84) PP (261-271).
- [8] Anderson, c. A (1983): Motivational and performance deficits in the interpersonal settings: the effects of Attributional style journal of personality and social psychology v (45) PP (1136-1147).
- [9] Andrews, G, R & Debus, R.l (1978): persistence and the causal perception of failure: modifying cognitive attributions, j of Educational psychology v (70) n(2) PP(154-166) .
- [10] Angela, T C (1993): the attributional style and locus of control orientation of fearful flyer (D.A.I) v (54) n (4) P (2228) B.
- [11] Angell, M. (1985). Disease as a reflection of the psyche (editorial). New England Journal of Medicine, 312, 1570-1572. (June 13, 1985)
- [12] Baltes, M.M. & Skinner, E. A. (1983). Cognitive Performance Deficits And Hospitalization: Learned Helplessness, Instrumental Passivity, Or What? Comment Of Raps, Peterson, Jonas, And Seligman. Journal Of Personality And Social Psychology, 45, 1013-1016.
- [13] Bandura, A (1977): Self-Efficacy: Towards A Uniting Theory Of Human Behavior, Psychological Review (84) PP (191-215).

- [14] Bandura, A (1998): Self-Efficacy "The Exercise Of Control" Freeman And Company, New York.
- [15] Bandura, A (1999): Self-Efficacy In Changing Societies, Cambridge University Press
- [16] Barsalov , L.W (1992) : Cognitive Psychology : An Overview For Cognitive Scientists : Hillsdale , N.L : Erlbaum
- [17] Baum, A., Cohen, L., & Hall, M. (1993). Control And Intrusive Memories As Possible Determinants Of Chronic Stress. Psychosomatic Medicine, 55, 274-286.
- [18] Beck, A, T. (1976): Cognitive Therapy And The Emotional Disorders, New York. International University Press.
- [19] Beck, A, T., Brawn, G, Steer, R., A., Eidelson, J. I & Risking, H., (1987): Differentiating Anxiety And Depression: A Test Of The Cognitive Content -Specificity Hypothesis: J Of Abnormal Psychology V(96) N(3) PP(179-183)
- [20] Benson , B (1985) : beyond the relaxation response , Berkley books , n . y .,
- [21] Billings, A. G., & Moos, R. H. (1984). Coping, Stress, And Social Resources Among Adults With Unipolar Depression. Journal Of Personality And Social Psychology, 46, 877-891.
- [22] Blumenfeld , P. (1992): Classroom Learning And Activation And Expanding Goal Theory , J Of Education Psychology , V(84) PP(272-281)
- [23] Brown , J.D& Silberschatz, G(1989): Dependency , Self – Esteem And Depressive Attributional Style , Journal Of Abnormal Psychology , 98 . (2) Pp (187-188)
- [24] Brown, I & Inoye, D. K (1978) : Learned Helplessness . Through Modeling: The Role Of Perceived Similarity Incompetence. J Of Personality And Social Psycho V (36) N (5) PP (900- 908)
- [25] Brown, J. D. (1988). Self-Directed Attention, Self-Esteem, And Causal Attributions For Valenced Outcomes. Personality And Social Psychology Bulletin. 14, 252—263.
- [26] Bryant, F. B (1989): A Four- Factor Model Of Perceived Control: Avoiding, Coping, Obtaining And Savoring, J. Of Personality .V (57) N (4) PP (773-796) .
- [27] Carver, C.S & Genellen, R, L , (1983): depression and components of self-punitive ness: high standard setting self-criticism & overgeneralization: journal of abnormal psychology v(92) n(2) PP(330-337).

- [28] Chen, C. C., David A.S., Nunnerley, H., Michell, M., Dawson, J. L., Berry , H., et al. (1995). Adverse life events and breast cancer: Case-control study. *British Medical Journal*, 311, 1527-1530.
- [29] Chipperfield, J. G., Perry, R. P., & Menec, V. H. (1999). Primary And Secondary Control-Enhancing Strategies: Implications For Health In Later Life. *Journal Of Aging And Health*, 11, 517-539.
- [30] Cohen, S. & Herbert, T. B. (1996). Psychosocial factors and disease from the perspective of human psychoneuroimmunology. *Annual Review of Psychology*, 47, 113-142. Read pages 127-136
- [31] Cohen, S., Tyrrell, D., & Smith, A. (1991). Psychological Stress In Humans And Susceptibility To The Common Cold. *New England Journal Of Medicine*, 325, 606-612.
- [32] Crocker , J & Alloy , L.B & Kaynel , N.T (1987) : Depression , Hopelessness , Self – Esteem . *Journal Of Abnormal Psychology* , 84 Pp (3-12)
- [33] Cross, s. e & Markus, h .r (1994): self- schemas, possible selves, and competent performance, *j. of EDUC. Psycho v* (86) n (3) PP (423-438).
- [34] Crossland , j.l (2000): differences in psychological functioning among woman diagnosed with breast cancer in woman at risk and control , *diss abs int* , (61) (6.b) p 3273
- [35] Deci , E, L & Ryan , R, M (1985) : *Intrinsic Motivation And Self – Determination In Human Behavior* , New York : Plenum Press 0
- [36] Diener , C ., & Dweck , C .(1980): An Analysis Of Learned Helplessness : II The Processing Of Success *Journal Of Personality And Social Psychology V*(39) Pp(940-952).
- [37] Diener , c., & Dweck , c., (1978): an analysis of learned helplessness :continuous change in performance , strategy , and achievement cognition following failure , *journal of personality and social psychology v*(36) pp(451-462).
- [38] Doherty, c. p(1992): learned helplessness in children: A study of depression and attributional style, *diss. Abs. Int. v*(53) n(7) Jan.(1993) p(1010).
- [39] Dozois , Aj & Dobson , K.S (2001) : *Information Processing And Cognitive Organization In Unipolar Depression : Specificity And Comorbidity Issues* , *Journal Of Abnormal Psychology* , 110(2) Pp(236-246)
- [40] Dryden , W (1996) : *Inquiries in rational emotive behavior therapy* , sage publications , London , new Delhi

- [41] Duda , J. L& Nicholls , , J.G(1992) : Dimensions Of Achievement Motivation In Zchoolwork And Sport , Journal Of Educational Psychology , 39 Pp(290- 299)
- [42] Dweck, C,S & Licht, B. (1980). Learned Helplessness And Intellectual Achievement. In J. Garber & M. Seligman (Eds.). Human Helplessness: Theory And Applications. Academic Press: New York.
- [43] Dweck, C,S & licht, B. (1980). Learned helplessness and intellectual achievement. In J. Garber & M. seligman (Eds.). Human helplessness: theory and applications. Academic press: New York.
- [44] Dweck, C. S (1986) motivational process affecting learning. American psychologist, 41(10), 1040-1048.
- [45] Dweck, C. S., & Repucci, N. D. (1973). Learned Helplessness And Reinforcement Responsibility In Children. Journal Of Personality And Social Psychology~ 25, 109—116.
- [46] Dweck, C.S & Leggett, E.L (1988): asocial-cognitive approach to motivation and personality: psychological review v (95) n (2) PP (256-273).
- [47] Dweck, C.S (1975): the Role of Expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness journal of personality and social psychology v (31) PP (674-685).
- [48] Dweck, C.S (2000):Self - theories : their role in motivation, personality and development , Essayes in social psycho , New York
- [49] Eccles, J , & wigfield, A. (1995): in the mind of the actor: the structure of adolescents achievement task values and Expectancy-related beliefs, personality and social psychology bulletin v(21) PP (215-223)
- [50] Elliot , A.J ; Mcgregor , H & Gable , S (1999): Achievement Goals ,Study Strategies And Exam Performance : Amediational Analysis . Journal Of Educational Psychology , 91 (3) Pp (549-563)
- [51] Eysenck , M.W & Keane , M .T (1990) : Cognitive Psychology : A Student Handbook , London – Lawrence Erlbaum
- [52] Felton, B. J., Revenson, T. A., & Richsen, G. A. (1984). Stress And Coping And The Explanation Of Psychological Adjustment Among Chronically Ill Adults. Social Science And Medicine, 18, 889-898.
- [53] Fernandes, M & Fontana, D (1996): Changes In Control Beliefs In Portuguese Primary School Pupils As Acanse Quench Of The Employment Of Self- Assessment Strategies Bn.J. Of Ed. Psy. V(66) PP(301-313) .
- [54] Fincham F.D & Cain, K. M(1986): Learned Helplessness In Humans: Developmental Preview V(6) Pp(301-333) .

- [55] Fincham, F. D., Hokoda, A. & Sanders, R.J (1989): Learned Helplessness. Test Anxiety And Academic Achievement: Longitudinal Analysis, Child Development, V(60) PP(138-145)
- [56] Fincham, F.D(1988): Children's Reactions To Failure : Implications For Education: European Journal Of Psychology Of Education V(3) PP(163-168) .
- [57] Ford, J.K, smith .E M, Weissbein, D.A & gully, S.M (1998): relationships of goal orientation, Meta cognitive activity and practice strategies with learning outcomes and transfer. Journal of applied psychology v(83) n(2) PP(218-233) .
- [58] Fournier , m : de – ridder , d & bensing , j (2002): how optimism contributes adaptation of chronic illness . a prospective study into enduring effect , of optimism an adaptation moderately by the controllability of chronic illness , personality and individual differences 33(7) : 1163- 1183 .
- [59] Garber, J . & Weiss, B & Shanley , N(1993): Cognition's, Depressive Symptoms And Development In Adolescents Journal Of Abnormal Psychology V(120) PP(47-57).
- [60] Garber, J. and Seligman, M.E.P. (Eds.). (1980). Human Helplessness: Theory and Applications. New York: Academic Press.
- [61] Garber,J ., & Hollon, S., D., D., (1980): Universal Versus Personal Helplessness In Depression Belief In Uncontrollability In Competence : Journal Of Abnormal Psychology V(89) N(1) PP(56-66).
- [62] Gardner, D. C & Beatty, G. J(1980): Locus Of Control Change Techniques: Important Variables In Work Training , Education V(100) N(3) PP(237-242
- [63] Geer, J. H., Davison, G. C., & Gatchel, R. I. (1970). Reduction Of Stress In Humans Through Nonveridical Perceived Control Of Aversive Stimulation. Journal Of Personality And Social Psychology, 16, 731-738.
- [64] Graham, S. (1991): A Review Of Attribution Theory In Achievement Contexts. Educational Psychology Review V(3) PP(3-39)
- [65] Greenberg, N., S., & Beck, A., (1989): Depression Versus Anxiety: A Test Of The Content Specificity Hypothesis: Journal Of Abnormal Psychology V(98) N(1) PP(9-13).
- [66] Greer, J.G & Wethered C.E (1987): learned helplessness and the elementary students implications for counselors elementary school guidance and counseling v(22) n(2) PP(157-164)
- [67] Grimes, L (1981): learned helplessness and attribution theory redefining children's learning problems, learning disability Quarterly. v (4) n(1) PP(91-100).

- [68] Hamilton E., W., & Abramson, L, Y., (1983) Cognitive Patterns And Major Depressive Disorder: Alongitudina Study In A Hospital Setting: Journal Of Abnormal Psychology V(92) PP(173-148).
- [69] Harter , S(1982) : The Perceived Competence Scale For Children . Child Development , 53 (1) Pp(87- 97)
- [70] Head, D (1992): learned helplessness in children with visual handcars: A pilot study of expectations, persistence and attributions special education programs, Washington, D. C.
- [71] Henson, K, T, Eller, B.F (1999): educational psychology for effective teaching wads worth publishing company U.S.A. .
- [72] Hersen, M & Black, A.S(1985): dictionary of behavior therapy techniques, NEW YORK, pergamon press.
- [73] Hess, R.D & Mcdevitt, T.M (1984): some cognitive consequences of aternal intervention techniques: longitudinal study: child development v (55) PP (2017-2030).
- [74] Hilsman, R & Garber, J(1995): A Test Of The Cognitive Diathesis-Stress Model Depression In Children : Academic Stressory, Attributional Style, Perceived Competence And Control , J . Of Personality And Social Psy. V (69) N (2) PP (370-380).
- [75] Hiroto, D,S, & Seligman, M., E., P., (1975): Generality Of Learned Helplessness In Man: Journal Of Personality And Social Psychology. V (31) N (2) PP (311-327).
- [76] Hiroto, D,S, (1974): locus of control and learned helplessness journal of experimental psychology v(102) n(1) PP(187-193).
- [77] Hiroto, D. S. (1974). Locus Of Control And Learned Helplessness. Journal Of Experimental Psychology, 102, 187-193.
- [78] Holahan, C. I.. & Moos, ft. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. Journal of Personality and Social Psychology. 52. 946—955.
- [79] Hoy, C (1986): preventing learned helplessness: academic therapy v(22) n(1) PP(11-18).
- [80] Jackson L. A & Lorance .D: T (1979): Is "Refinement" Of Attribution Theory Necessary To Accommodate The Learned Helplessness Reformulation? A Critique Of The Reformulation Of Abramson Seligman And Teasdale Journal Of Abnormal Psychology V(88) N(6) PP(681-682) .
- [81] Johnson H., E., (1989): the effects of the enright Arithmetic program on the emotional deficits associated with learned helplessness. DISS. ABS. INTER v(50) n(1) July (1989) PP(38)A.

- [82] Johnson, D.S (1981): naturally acquired learned helplessness: the relationship of school failure to achievement behavior, attributions and self-concept, journal of educational psychology v (73) n (2) PP (174-180).
- [83] Johnson, W.G & croft, R.G (1975): locus of control and participation in personalized system of instruction course. J.of Edu. Psychology v (67) n(3) pp(416-421).
- [84] Jones , s., l., & Nation , T., R, massed , p(1977): Immunization against learned helplessness in man , journal , of abnormal psychology v(86) n(1) pp(75-83)
- [85] Jones, S. L., Nation, J. Ft., & Massad, P. (1977). Immunization Against Learned Helplessness In Man. Journal Of Abnormal Psychology, 86, 75—83.
- [86] Joseph, D.A (1981) learned helplessness in science and the failure to a achieve formal thought. Diss. ABS. INTE vol. (42) no (6) Decem. 1981 p (2596)a
- [87] Journal of Abnormal Psychology. 73. 256—262.
- [88] Judy, A.B (1988): problem-solving strategies in learned disabled and normal boys: developmental and instructional effects. Jou. Of educe. Psy. V (80) n (2) PP (184-191).
- [89] Kamins , M &Dweck , C.S (2000) : Person Vs Process Praise And Criticism : Implication For Contingent Self – Worth And Coping . Developmental Psychology , (5) 87 Pp(45-59)
- [90] Kaplan, L.S & Geoffroy, k.E(1993): copout or Burnout ? Counseling strategies to reduce stress in gifted students. The school counselor, March, v(40) PP(247-252).
- [91] Klein ,D& Seligman ,M.E.P (1976) : Reversal of deficits in learned helplessness and depression : j of abnormal psycho v(85) n(1) pp(11-26)
- [92] Klein, D.C. and Seligman, M.E.P. (1976). Reversal of performance deficits and perceptual deficits in learned helplessness and depression. Journal of Abnormal Psychology, 85, 11-26.
- [93] Klein, D.C., Fencil-Morse, E., and Seligman, M.E.P. (1976). Learned helplessness, depression, and the attribution of failure. Journal of Personality and Social Psychology, 33, 508-516.
- [94] Kobasa , S .C (1979) : Stress Ful Life Events Personality And Health : A Inquiry Into Hardiness: J Of Personality And Social Psycho V (42) N (1) Pp (168- 177)
- [95] Kobasa , S .C (1982) : Commitment And Coping In Stress Resistance Among Lawyers : J Of Personality And Social Psycho V (43) N (4) Pp (707-717)

- [96] Kofta , M . & Sedek , G (1989): Repeated Failure : A Source Of Helplessness Or Factor Irrelevant To Its Emergence : Journal Of Experimental Psychology :General 118, 3-12 .
- [97] Krantz, D. S. (1980). Cognitive Processes And Recovery From Heart Attack: A Review And Theoretical Analysis. Journal Of Human Stress, 6, 27-38.
- [98] Kroll, M.D (1988): Motivational Orientations Views About The Purpose Of Education And Intellectual Styles . Psychology In The Schools V (25) PP (338-343).
- [99] Kuhl .J (1985) : Volitional Mediators Of Cognition - Behavior Consistency : Self - Regulatory Processes And Action Versus State Orientation . In J . Kuhl & J . Beckman (EDS) . Action Control : From Cognition To Behavior (Pp. 101-128) New York : Springer - Verla
- [100] Kuhl, T., (1981): Motivational As Functional Helplessness, The Moderating Effect On State Versus Action Orientation , Journal Of Personality And Social Psychology V(40) N(2) Pp(155-170)
- [101] Kutsick, k & Jackson, A.L (1988): enhancing self-efficacy in minority youth: a group technique: psychology in the schools v (25) April PP (183-186).
- [102] Langer, E., & Rodin, J. (1976). The Effects Of Choice And Enhanced Personal Responsibility For The Aged: A Field Experiment In An Institutional Setting. Journal Of Personality And Social Psychology, 34, 191-198. Also Rodin, J., & Langer, E. J. (1977). Long-Term Effects Of A Control-Relevant Intervention With Institutionalized Aged. Journal Of Personality And Social Psychology, 35, 897-902. [2 Papers About The Same Study. The Second Is A Follow-Up Of The First.]
- [103] Lazarus, R. S. (1993). Coping Theory And Research: Past, Present, And Future. Psychosomatic Medicine, 55, 234-247.
- [104] Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, And Coping. New York: Springer. A. Chapter 1: The Stress Concept In The Life Sciences, Pp. 1-21.
- [105] Leary , M.R & Atherton , S.C (1986): Self – Efficacy Social Anxiety And Inhibition Social Encounters , Journal Of Cocial And Clinical Psychology , 4 , Pp(258- 267)
- [106] Maddux , J.E ; Stanly , M.A & Manning , M.M (1987): Self – Efficacy Theory And Research : Applications In Clinical And A Social Cognitive Theory , Englewood Cliffs , Nj : Rentice Hall.
- [107] Maier, S.F. and Seligman, M.E.P. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. Journal of Experimental Psychology: General, 105, 3-46.

- [108] Maier, S.F., Seligman, M.E.P., and Solomon, R.L. (1969). Pavlovian fear conditioning and learned helplessness. In Campbell, B.A., and Church, R.M. (Eds.), Punishment. New York: Appleton-Century-Crofts. 299-343
- [109] Mantzicopoulos. P(1990): Coping With School Failure: Characteristics Of Employing Successful And Unsuccessful Coping Strategies: Psychology In The School V(27) PP(138-143).
- [110] Mantzicopoulos, P(1997):How Do Children Cope With School Failure? A Study Of Social Emotional Factors Related To Children's Coping Strategies Psychology In The School V(3e4) N(4) PP(229-237).
- [111] Mckean ,S.F (1994) Using Multiple Risk Factory To Assess The Behavioral , Cognitive ,Affective Of Learned Helplessness . The Jo Of Psy V (128) N (2) Pp (177- 183)
- [112] Meece , j. Blumenfeld , p . & Hoyle , R (1988): students goal orientation and cognitive engagement in classroom activities , journal of educational psychology v(80) pp(514-523).
- [113] Meece , J. Blumenfeld , P . & Hoyle , R (1988): Students Goal Orientation And Cognitive Engagement In Classroom Activities , Journal Of Educational Psychology V(80) Pp(514-523).
- [114] Metalsky, G.I, Joiner, T.E, Tammy ,J,S & Abramson, L.Y (1993): Depressive Reactions, To Failure In Naturalistic Setting: A Test Of The Hopelessness And Self-Esteem Theories Of Depression , J O. Abno. Psy. V(102) N(1) PP(101-109).
- [115] Midgly, c & arunkumar, r & Urdan,t.c (1996): "If I don't do well tomorrow , there's a reason" predictors of adolescents use of academic self-handicapping strategies jou. Of . Ed. Psy. V(88) n(3) pp(423-434).
- [116] Midgly, C & Arunkumar, R & Urdan,T.C (1996): "If I Don't Do Well Tomorrow , There's A Reason" Predictors Of Adolescents Use Of Academic Self-Handicapping Strategies Jou. Of . Ed. Psy. V(88) N(3) Pp(423-434).
- [117] Mikulincer. m, kedem, p & zilcha- segal, h(1989): Learned Helplessness reactance on cue utilization journal of research in personality v(23) pp(235-247)
- [118] Mikulincer, m, kedem, p & zilcha- segal, h(1989): Learned Helplessness reactance on cue utilization journal of research in personality v(23) pp(235-247)
- [119] Mikulincer, M. (1988). A case study of three theories of learned helplessness: The role of test importance. Motivation and Emotion. 12. 371-384.

- [120] Mikulincer, M. (1988). Freedom of choice, control, and learned helplessness. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 7, 203-213
- [121] Mikulincer, M. (1988). Reactance and helplessness following exposure to unsolvable problems: The effects of attributional style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 679-686.
- [122] Mikulincer, M. (1988). The relation between stable/unstable attribution and learned helplessness. *British Journal of Social Psychology*, 27, 221-230.
- [123] Mikulincer, M. (1988). The relationship of probability of success and performance following unsolvable problems: Reactance and helplessness effects. *Motivation and Emotion*, 12, 139-154.
- [124] Mikulincer, M. (1988): A Case Study Of Three Theories Of Learned Helplessness: The Role Of Test Importance. *Motivation And Emotion*, 12, 371-384.
- [125] Mikulincer, M. (1989). Cognitive Interference And Learned Helplessness: The Effects Of Off. Task Cognitions On Performance Following Unsolvable Problems. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 57. 129—135.
- [126] Mikulincer, M. (1989): casual attribution, coping strategies, and learned helplessness. *Cognitive therapy and research*, 13, 565-582.
- [127] Mikulincer, M. (1989b). Causal Attribution, Coping Strategies, And Learned Helplessness. *Cognitive Jtlserapy And Research*. 13. 565—582.
- [128] Mikulincer, M. (1989d). Learned Helplessness And Egotism: Effects Of Internal/External Attribution On Performance Following Unsolvable Problems. *British Journal Of Social Psychology*, 28, 17—29.
- [129] Mikulincer, M., & Ben-Artzi, E. (1990). Lay Theories Of Emotion. Unpublished Manuscript, Bar-Dan University.
- [130] Mikulincer, M., & Caspy, T. (1986). The conceptualization of helplessness: I. A phenomenological-structural analysis . *Motivation and Emotion*, 10, 263-278
- [131] Mikulincer, M., & Nizan , B. (1988). Causal attribution, cognitive interference and the generalization of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 470-478.
- [132] Mikulincer, M.. & Caspy, T. (L986). The Conceptualization Of Helplessness: I. A Phenomenological Structural Analysis. *Motivation And Emotion*. 10. 263—278.
- [133] Mikulincer. M. (1989c). Coping And Learned Helplessness: Effects Of Coping Strategies On Performance Following Unsolvable Problems. *European Journal Of Personality* 3, 18 I— L94.

- [134] Mikulincer. M. (1990). Joint Influence Of Prior Beliefs And Current Situational Information On Stable And Unstable Attributions. *Journal Of Social Psychology*. 130, 739—753.
- [135] Milkulineer, M (1994): *Human Learned Helplessness: A Coping Perception* Pb Plenum Press: NEW YORK .
- [136] Miller, I. W. • & Norman, W. H. (1979). Learned Helplessness In Humans: A Review And Attribution Theory Model. *Psychological Bulletin*, 86, 93—118.
- [137] Miller, I.W & Norman, W.H(1981): Effects Of Attributions For Success On The Alleviation Of Learned Helplessness And Depression. *Journal Of Abnormal Psychology* V(90) N(3) PP(113-124).
- [138] Miller, I.W & Seligman ,M.E.P (1975) : DEPRESSION And Learned Helplessness In Man : *J Of Abnormal Psycho* V (84) N(3) Pp(228-238) .
- [139] Miller, S.M. and Seligman, M.E.P. (1980). The reformulated model of helplessness and depression: Evidence and theory. In R. Neufeld (Ed.), *Psychological Stress and Psychopathology*. New York: McGraw-Hill. 149-178.
- [140] Miller, W.R. and Seligman, M.E.P. (1973). Learned helplessness, depression and the perception of reinforcement. *Journal of Abnormal Psychology*, 82, 62-73.
- [141] Miller, W.R. and Seligman, M.E.P. (1976). Learned helplessness, depression, and the perception of reinforcement. *Behaviour Research and Therapy*, 14, 7-17.
- [142] Miller, W.R., Seligman, M.E.P., and Kurlander, H. (1975). Learned helplessness, depression, and anxiety. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 161, 347-357.
- [143] Miserandino , M (1996) : Children Who Do Well In School : Individual Differences In Perceived Competence And Autonomy In Above Average Children , *Journal Of Educational Psychology* , 88(2) Pp(203-214)
- [144] Molinari ,V &Khanna , P(1981) : Locus Of Control And Its Relationship To Anxiety And Depression . *Journal Of Personality Assessment* , 45 Pp(314-319)
- [145] Myers, D.G (1988) : *Social Psychology* The Magrow-Hill Companies New York, San Francisco
- [146] Nathawat, S.S, Singh, R & Singh,B(1997): The Effects Of Need For Achievement On Attributional Style *The Journal Of Social Psychology* V(137) N(1) PP(55-62).

- [147] Nation, J. P., & Massad, P. (1978). Persistence Training: A Partial Reinforcement Procedure For Reversing Learned Helplessness And Depression. *Journal Of Experimental Psychology: General*. 107. 436—451
- [148] Nolen , S.B (1988) : Reasons For Studying : Motivational Orientations And Study Strategies . *Cognition And Instruction* , 5 (269-287)
- [149] Nolen-Hoeksema, S., Girgus. S & Seligman , M. E.,P., (1986): Learned Helplessness In Children : A Longitudinal Study Of Depression. Achievement And Explanatory Style :*Journal Of Personality And Social Psychology* V(51) N(4) Pp(435-442).
- [150] Pajares, F (1996): Self-Efficacy Beliefs In Academic Settings *Review Of Educational Research* V(66) N(4) PP(543-578).
- [151] Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The Structure Of Coping. *Journal Of Health And Social Behavior*, 19, 2-21.
- [152] Peterson, C. and Seligman, M.E.P. (1981). Helplessness and attributional style in depression: Parts I and II. *Tidsskrift for Norsk Psykoilogforening*, 18, 3-18, and 53-59.
- [153] Peterson, C. and Seligman, M.E.P. (1983). Learned helplessness and victimization. *Journal of Social Issues*, 2, 103-116.
- [154] Peterson, C. and Seligman, M.E.P. (1984). Hilflosigkeit, Attributionsstil, und Depression. In F.E. Weinert and Rainer H. Kluwe (Eds.), *Metakognition, Motivation, und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 164-191.
- [155] Peterson, C., & Maier, S., F., & Seligman, M., E., P., (1995): *Learned Helplessness A Theory For The Age Of Personal Control*. NEW York. Oxford University Presses.
- [156] Peterson, C., (1979): Uncontrollability And Self Blame In Depression Investigation Questionnaire: *Journal Of Abnormal Psychology* V(97) N(1) PP(87-89).
- [157] Peterson, C., (1979): Uncontrollability And Self Blame In Depression Investigation Questionnaire: *Journal Of Abnormal Psychology* V(97) N(1) Pp(87-89).
- [158] Peterson, C., Maier, S., and Seligman, M.E.P. (1995). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press.
- [159] Peterson, C., Semmel, A., Vanbaeyer.C., Abramson L.Y., Metalsky, G., & Seligman M.I, E., P., (1982): The Attributional Style Questionnaire *Cognitive Therapy And Research* V(6) N(3) Pp(187-299).

- [160] Priddy, J .M (1982): Overcoming Learned Helplessness In Elderly Clients: Skills Training For Service Providers, Educational Gerontology V (8) N (5) PP (7 - 18) Sep - Oct , 1982
- [161] Protheroe, D., Turvey, K., Horgan, K., Benson, E., Bowers, D., & House, A. (1999). Stressful life events and difficulties and onset of breast cancer: a case-control study. *British Medical Journal*, 319, 1027-1030.
- [162] Ramirez, A. M., Craig, T. K. J., Watson, J. P., et al. (1989). Stress and relapse of breast cancer. *British Journal of Medicine*, 298, 291-293.
- [163] Raps, C., Reinhard, K.E., and Seligman, M.E.P. (1980). Reversal of cognitive and affective deficits associated with depression and learned helplessness by mood elevation in patients. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 342-349.
- [164] Raps, C.S., Peterson, C., Jones, M., and Seligman, M.E.P. (1982). Patient behavior in hospitals: Helplessness, reactance, or both? *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1036-1041.
- [165] Rehm , L. B(1977): A. Self-Control Models Of Depression Behavior Therapy V(8) Pp(787-804)
- [166] Ris, M., Woods, D & Donald, J(1983): Learned Helplessness And "Fear Of Success" In College Women . A Journal Of Research V(9) N(10) PP(1067-1072).
- [167] Rizley, R., (1978): Depression And Distortion In The Attribution Of Causality: Journal Of Abnormal Psychology .
- [168] Rosellini, R.A. and Seligman, M.E.P. (1975). Frustration and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 104, 149-157.
- [169] Rosellini, R.A. and Seligman, M.E.P. (1976). Failure to escape shock after repeated exposure to inescapable shock. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 7, 251-253.
- [170] Rosellini, R.A., Binik, Y.M., and Seligman, M.E.P. (1976). Sudden death in the laboratory rat. *Psychosomatic Medicine*, 38, 55-58.
- [171] Rosenman, R. H. et al. (1975). Coronary heart disease in the Western Collaborative Group Study: Final follow-up experience of 8-1/2 years. *Journal American Medical Association*, 233, 872-877.
- [172] Roth ,S . (1980): A Revised Model Of Learned Helplessness In Humans. *Journal Of Personality* V(48) Pp(103-133)
- [173] Roth ,S& Kubal , L ,L (1975) : Effects Of Noncontingent Reinforcement On Tasks Of Differing Importance : Facilitation And Learned Helplessness , J Of Pers And Social Psycho V(32) Pp (680-691)

- [174] Rothbaum F., Weisy, J., R., & Snyder S.S (1982): Changing The World And Changing The Self: A Two Process Model Of Perceived Control: Journal Of Personality And Social Psychology V(42) Pp(5-37)
- [175] Ruth, W .J (1994): Goal Setting, Responsibility Training, And Fixed Ratio Reinforcement: Ten-Month Application To Students With Emotional Disturbance In Public School Setting. Psychology In The School V(31) April PP(146-155).
- [176] Sarason, I.G, sarason, B.R., keefe, D . E, Hayes, B.F & Shearin, f.n(1986) cognitive inter ference: situational determinants and trait like characteristics, journal of personality and social psy. V(51) N(2) PP(215-226).
- [177] Scheier, M.F & carver .C.S(1987): Dispositional optimism and physical well-being the influence of generalized outcome expectancies on health. journal of personality V(55) N(2) PP(169-210).
- [178] Schunk , d (1998) : learning theories , second edition , Merrill prentic hall .
- [179] Schunk , d.h (1982) : effects of effort Attributional feedback on children s perceived self – efficacy and achievement , journal of educational psychology , 74 (6) pp(548- 556)
- [180] Schunk, D. (1985). Self-efficacy and school learning. Psychology in the Schools. 22, 208—223.
- [181] Scott, C.G & Murray, G.C(1996): student self-esteem and the school system : perceptions and implications the journal of educational research may, june, V(89)
- [182] Segerstrom , s ., shelly , t ; kemeny , m & fahey , j (1998): optimism is associated with mood , coping and immune change in response to stress . journal of personality and social psychology 74 (6) 1646- 1655 .
- [183] Seligman & I. Garber (Eds.), Human Helplessness: Theory And Application. New York: Academic Press.
- [184] Seligman, M.E.P. (1977). Helplessness. In B. Wolman (Ed.), International Encyclopedia of Psychology, Psychiatry, Psychoanalysis, and Neurology. New York: Human Sciences, 5, 338.
- [185] Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. Journal of Experimental Psychology. 74, 1—9.
- [186] Seligman, M. E. P., Maier, S. F., & Solomon, R. L. (1971). Unpredictable and uncontrollable aversive events. In F. R. Bnzsh (Ed.), Aversive conditioning and learning. New York: Academic Press.
- [187] Seligman, M. E. P., Maier. S. F., & Geer. I. (1968). The alleviation of learned helplessness in the dog.

- [188] Seligman, M., E., P, (1975): Helplessness: On Depression Developments, And Death. San Francisco: Freeman.
- [189] Seligman, M.E.P & Schulman , P (1986) : Explanatory Style As Predictor Of Productivity And Quitting Among Life Insurance Agents , J Of Person And Social Psycho V(50) Pp(832-838)
- [190] Seligman, M.E.P (1998): Learned Optimism, Pocket Books NEW YORK, NY
- [191] Seligman, M.E.P. (1969). For helplessness: Can we immunize the weak? Psychology Today, June, 42-45.
- [192] Seligman, M.E.P. (1972). Learned helplessness and depression. Proceedings of The XVIIth International Congress of Applied Psychology. Brussels: Editest.
- [193] Seligman, M.E.P. (1973). Fall into helplessness. Psychology Today, 7, 43-48.
- [194] Seligman, M.E.P. (1974). Depression and learned helplessness. In R.J. Friedman and M.M. Katz (Eds.), The Psychology of depression: Contemporary theory and research, Winston-Wiley.
- [195] Seligman, M.E.P. (1976). Learned helplessness and depression in animals and men. In J.T. Spence, R. Carson, and J. Thibaut (Eds.), Behavioral Approaches to Therapy. Morristown, N.J.: General Learning Press, 111-126.
- [196] Seligman, M.E.P. (1977). Reversing learned helplessness and depression. In P. Zimbardo, Psychology and Life (11th Edition). Glenview, IL: Scott-Foresman.
- [197] Seligman, M.E.P. (1980). A learned helplessness point of view. In L. Rehm (Ed.), Behavior Therapy for Depression. New York: Academic Press, 123-142.
- [198] Seligman, M.E.P. (1992). Helplessness: On Depression, Development, and Death. Second edition. New York: W.H. Freeman.
- [199] Seligman, M.E.P. and Beagley, G. (1975). Learned helplessness in the rat. Journal of Comparative and Physiological Psychology, 88, 534-541.
- [200] Seligman, M.E.P. and Cook, L. (1978). Learned helplessness and depression. In G.E. Finley and G. Marin (Eds.), Readings in Contemporary Psychology. Mexico City: Trillas, 270-282.
- [201] Seligman, M.E.P. and Groves, D. (1970). Non-transient learned helplessness. Psychonomic Science, 19, 191-192. Seligman, M.E.P., Maier, S.F., and Solomon, R.L. (1971). Consequences of unpredictable and uncontrollable trauma. In Brush, F.R. (Ed.), Aversive conditioning and Learning. New York: Academic Press.

- [202] Seligman, M.E.P. and Visintainer, M.A. (1985). Tumor rejection and early experience of uncontrollable shock in the rat. In F.R. Brush and J.B. Overmier (Eds.), *Affect, conditioning, and cognition: Essays on the determinants of behavior*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 203-210.
- [203] Seligman, M.E.P., Maier, S.F., and Geer, J. (1968). The alleviation of learned helplessness in dogs. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 256-262.
- [204] Seligman, M.E.P., Rosellini, R.A., and Kozak, M.J. (1975). Learned helplessness in the rat: Time course, immunization and reversibility. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 88, 542-547.
- [205] Seligman, M. E. P., Nolen-Hoekema, S., Thornton, N., & Thornton, K. M. (1990). Explanatory style as a mechanism of disappointing athletic performance. *Psychological Science*, 1, 143—146.
- [206] Seybold, D:(1993): investigating stress associated with mobility training through consumer discussion groups *journal of- visual-impairment and blindness* V(87) N(4) PP(111-112).
- [207] Sheppard , j ., maroto , j & pbert , l (1996): dispositional optimism as a predictor of health changes among cardiac patients . *journal of research in personality* , 30 (1) 517-534 .
- [208] Sher, K.J, wood, M.D & wood, P.K & Raskin, G(1996): alcohol outcome expectancies and alcoholism: a latent variable cross-lagged panel study, *j .of . Abnormal psychology* V (105) N(4) PP(561-574).
- [209] Simkin, D.K., Lederer, J.P., and Seligman, M.E.P. (1983). Learned helplessness in groups. *Behaviour Research and Therapy*, 21, 613-622.
- [210] Sklar, L. S., & Anisman, H. (1981). Stress and cancer. *Psychological Bulletin*, 89, 369-406. (READ ONLY PAGES 369-372).
- [211] Smith , R .E.(1989): Effects Of Coping Skills Training On Generalized Self-Efficacy And Locus Of Control , *Journal Of Personality And Social*
- [212] Stone, A. A., Kennedy-Moore, E., & Neale, J. M. Association Between Daily Coping And End-Of-Day Mood. *Health Psychology*, 14, 341-349.
- [213] Sweeney, S., P., & Anderson , K., & Bailey , S(1986): Attributional Style In Depression : A Meta- Analysis : *Journal Of Personality And Social Psychology* V(50) PP(974-991
- [214] Taylor, S. (1983). Adjustment To Threatening Events: A Theory Of Cognitive Adaptation. *American Psychologist*, 38, 1161-1173.

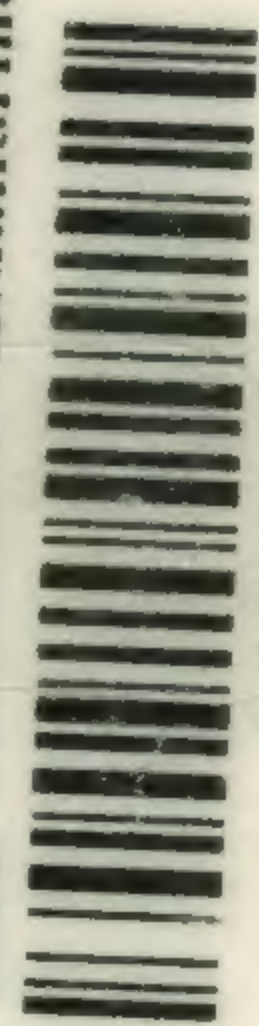
- [215] Taylor, S. E. (1979). Hospital Patient Behavior: Reactance, Helplessness Or Control? Journal Of Social Issues, 35, 156-184. Read Pages 156-174.
- [216] Thornton, J. W., & Powell, G. D. (1974). Immunization To And Alleviation Of Learned Helplessness In Man. American Journal Of Psychology. 87, 351—367.
- [217] Visintainer, M.A., Volpicelli, J.R., and Seligman, M.E.P. (1982). Tumor rejection in rats after inescapable or escapable shock. Science, 216, 437-439.
- [218] Vispoel , W.P & Austin , J , R (1993) : Constructive Response To Failure In Music : The Role Of Attribution Feedback And Classroom Goal Structive , Brit. J Of Ed Psy (63) : 11- 129
- [219] Volpicelli, J.R., Ulm, R.R., Altenor, A., and Seligman, M.E.P. (1983). Learned mastery in the rat. Learning and Motivation, 14, 204-222.
- [220] Weiner, B (1986): An Attributional Theory Of Motivation And Emotion- New York -Berlin Heidelberg. London.
- [221] Weiner, B (1992): Human Motivation: Metaphors, Theories And Research. U.S.A. Library Of Congress Cataloging- In Publication Data
- [222] Weiner, B(1994): Integrating Social And Persons The Orgies Of Achievement Striving .Review Of Educational Research V(64) Pp(557-575)
- [223] Wentzel , K.R (1999) : Social Motivational Processes And Interpersonal Relationships : Impactions For Understanding Motivation 'At School , Journal Of Educational Psychology , 91 (1) Pp (76- 97)
- [224] Wilson, T.D., & Linville, P.W .(1985) :Improving The Performance Of College Freshmen With Attributional Techniques. Journal Of Personality And Social Psychology, 49, 287-293.
- [225] Winefield, A,H, & Fay, p,M, (1982): effects of an Institutional environment on responses to uncontrollable outcome, Motivation and emotion v(6) PP(103-112).
- [226] Wortman , C .B & Dintzer , L (1978) : Is A Attribution Analysis Of The Learned Helplessness (Abramson , Seligman , Teasdale) Reformulation , J Of Abnormal Psycho V (87) N (1) Pp (75- 90)
- [227] Zhao , W ; Dweck, C,S& Mueller , C (1998) : Implicit Theories And Depression – Like Response To Failure . Unpublished Manuscript
- [228] Zimmerman , B. J (1995) : Self 0 Efficacy And Educational Development . In A , Bandura (Ed) , Self – Efficacy In Changing Societies (Pp202- 231) .New York : Cambridge University Press .

- [229] Zuckerman , M(1999) : Vulnerability To Psychopathology . A Biosocial Model . Washington D C : American Psychological Association

هذا الكتاب

يناقش بطريقة غير مسبقة مفهوم "العجز المتعلم"، ويعالج بداياته التاريخية في نشأته الأولى؛ سعياً نحو تحديد إجماعي للمفهوم، ومكوناته، وسياقاته المتعددة، ودواعي دراسته، في حين يتناول الفصل الثاني من الكتاب استعراض وافٍ لكافة التجارب والدراسات التي أجريت في ميادين علم النفس المختلفة بخصوص هذا المفهوم، أما الفصل الثالث فيعالج مفهوم "العجز المتعلم" في ضوء مفهوم أساليب "عزو النجاح والفشل" في التهيؤ لاكتساب سلوكيات العجز المتعلم بالإضافة إلى دور هذه الأساليب في التحصين ضد سلوكيات العجز المتعلم، بينما يعالج الفصل الرابع ظاهرة "الاكتئاب" كظاهرة مفسرة للعجز المتعلم، وينتهي الكتاب بمناقشة مستفيضة لعلاقة العجز المتعلم بالصحة البدنية، وهذا موضوع الفصل الخامس من الكتاب.

Bibliotheca Alexandrina



1182058



المركز العربي للتعليم والتنمية